# مجلة العلوم التربوية والنفسية




رقم التصنيف الدولي
ISSN 1726 - 3670

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تصدر عن كلية التربية - جامعة البحرين

المجلد الثامن - العدد الثالث

2007 3

شعبان ١٤٢٨ - سبتمبر ٢٠٠٧

# مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية


## المجلد الثامن - العدد الثالث

شعبان 1428 هـ – سبتمبر 2007 م

## تصدر عن

كليـة التربية – جامعة البحرين



## للمراسلات

كليـة التربيـة – جامعة البحرين – الصخير

ص. ب : 32038

هاتف : 17437147 (973+)

فاكس : 17449089 (973+)

البريد الإلكتروني: jeps@edu.uob.bh

الموقع الإلكتروني: http://www.jeps.uob.edu.bh

مملكة البحرين



رقم التصريح بالنشر من قبل

وزارة الإعلام

MEC 284


## ثمن العدد

| | |
|---|---|
| ■ البحـــرين دينـــار | ■ السعـودية 15 ريـالاً |
| ■ الكويت دينـار وربع | ■ الإمــارات 15 درهمـاً |
| ■ عمـــان 1.5 ريـــالاً | ■ قطـــر 15 درهمـــاً |
| ■ اليمــن 500 ريـالات | ■ تـــونـــس دينـاريـن |
| ■ الجزائر 250 دينار | ■ المغــرب 30 درهمــاً |
| ■ ليـبيــا 2 دينـــار | ■ مصــر 10 جنيهـات |
| ■ ســوريـا 100 ليـرة | ■ لبنــان 6000 ليــرة |
| ■ الأردن دينـار ونصف | ■ الســودان 700 جنيـه |


التـــوزيـــع :




مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع

هاتف: 17725111 - 17727111، فاكس : 17723763 (973+) - مملكة البحـرين

البريد الإلكتروني : alayam@batelco.com.bh





ص. ب:582 ، المنامة – مملكة البحرين

تلفون: 17291331 (973+)، فاكس : 17291182 (973+)

البريد الإلكتروني : apph@batelco.com.bh

# قواعد النشر بالمجلة

(١) تنشر المجلة البحوث العلمية الأصيلة في مجالي التربية وعلم النفس التي تلتزم بمنهجية البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالمياً، وتكون مكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية ولم يسبق نشرها بإقرار خطي من صاحب/أصحاب البحث. وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أية دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس التحرير.

(٢) تنشر المجلة الترجمات، والقراءات، ومراجعات الكتب والتقارير، والمتابعات العلمية حول المؤتمرات والندوات والأنشطة الأكاديمية المتصلة بحقول اختصاصها.

(٣) ترحب المجلة بنشر التعقيبات والتعليقات الموضوعية على أبحاث سبق نشرها بالمجلة شريطة أن يتم تحكيم التعليقات المقدمة للنشر من قبل اثنين من المحكمين أحدهما مؤلف البحث الأصلي موضوع التعليق. وفي حالة إجازة التعليق للنشر بالمجلة يتم دعوة مؤلف البحث الأصلي للرد على التعليق إذا رغب في ذلك.

(٤) أن يكون البحث مصوغاً بإحدى الطريقتين الآتيتين :

أولاً : البحوث الميدانية **:** يورد الباحث مقدمة يبين فيها طبيعة البحث ومبرراته ومدى الحاجة إليه، ثم يحدد مشكلة البحث، ثم يعرض طريقة البحث وأدواته، وكيفية تحليل بياناته، ثم يعرض نتائج البحث ومناقشتها والتوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

ثانياً : البحوث النظرية التحليلية **:** يورد الباحث مقدمة يمهد فيها لمشكلة البحث، مبيناً فيها أهميته وقيمته في الإضافة إلى العلوم والمعارف وإغنائها بالجديد. ثم يقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة مستقلة ضمن إطار الموضوع الكلي ترتبط بما سبقها وتمهد لما يليها. ثم يختم الموضوع بخلاصة شاملة له، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

(٥) أن يتم توثيق المراجع والمصادر وفقاً لنظام جمعية علم النفس الأمريكية American Psychological Association (APA) سواءً أكانت إنجليزية أم عربية.

مثال لتوثيق بحث منشور في دورية :

الخليلي، خليل يوسف وبله، فكتور يعقوب (١٩٩٠). أولويات البحث التربوي في الأردن. **أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ٦(٣) ١٩-٣٤.

مثال لتوثيق كتاب:

الدوسري، راشد حماد (٢٠٠٤). **القياس والتقويم التربوي: مبادىء وتطبيقات وقضايا معاصرة**. عمان : دار الفكر.

(٦) تخضع كافة البحوث المرسلة إلى المجلة لفحص أولي من قبل هيئة التحرير لتقرير أهليتها للتحكيم، ويحق لها أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.

(٧) تخضع كافة البحوث المنشورة للتحكيم العلمي قبل نشرها في المجلة.

(٨) لا يعاد البحث الذي لم تتم الموافقة على نشره إلى الباحث.

(٩) يمنح صاحب البحث المنشور نسخة واحدة من المجلة وعشر مستلات من بحثه.

# قواعد تسليم البحث

(١) يقدم الباحث ثلاث نسخ من البحث مطبوعة على ورق (A4) على وجه واحد، وبمسافتين "بما في ذلك الحواشي (الهوامش)، والمراجع، والمقتطفات، والجداول، والملاحق"، وبحواشٍ واسعة (٢.٥ سم أو أكثر) أعلى وأسفل وعلى جانبي الصفحة.

(٢) يقدم الباحث خطاباً مرفقاً بالبحث، يفيد أن البحث (أو ما يشابهه) لم يسبق نشره. ولم يقدم للنشر إلي جهات أخرى، وكذلك لن يقدم للنشر لجهة أخرى في الوقت نفسه إلى حين انتهاء إجراءات التحكيم.

(٣) يعلم صاحب البحث خطياً بتاريخ تسلم البحث والإجراء الذي تم بشأنه.

(٤) يجب أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، وجهة العمل، والعنوان ورقم الهاتف، ورقم الفاكس، أو البريد الإلكتروني (إن وجد). ولضمان السرية الكاملة لعملية التحكيم، يجب عدم ذكر اسم الباحث، أو الباحثين في صلب البحث، أو أية إشارات تكشف عن هويتهم. ويمكن ذكر أية عبارات شكر يرغب الباحث في توجيهها إلى المحكمين، أو غيرهم ممن ساهموا في تطوير البحث في ورقة مستقلة.

(٥) يجب تقديم ملخصٍ للبحث باللغة العربية بحد أقصى (٧٥) كلمة، وآخر باللغة الإنجليزية في حدود (١٠٠) كلمة، كل في صفحة مستقلة، على أن يحتوي ذلك عنوان البحث وبدون ذكر اسم الباحث أو الباحثين.

(٦) يراعى ألا يزيد حجم البحث على ثلاثين صفحة بما في ذلك المراجع والحواشي والجداول والأشكال والملاحق.

(٧) إذا استخدم الباحث استبانة، أو غيرها من أدوات جمع البيانات، فعلى الباحث أن يقدم نسخة كاملة من تلك الأداة إذا لم يكن قد تم ورودها في صلب البحث أو ملاحقه.

(٨) يتعهد الباحث بإرسال نسخة من البحث على قرص حاسوب IBM بعد إجراء جميع التعديلات المطلوبة وقبول البحث للنشر في المجلة.

**توجه كافة المراسلات المتعلقة بالبحوث إلى :**
مدير التحرير **د. فيصل حميد الملاعبدالله**

على العنوان الآتي :

مجلة العلوم التربوية والنفسية

كلية التربية ــ جامعة البحرين

الصخير ص. ب : ٣٢٠٣٨

مملكة البحرين

هاتف : ١٧٤٣٧١٤٧ (٩٧٣+)

فاكس : ١٧٤٤٩٠٨٩ (٩٧٣+)

البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh.

**للإطلاع على المجلة زوروا موقعنا الإلكتروني:**

**http://www.jeps.uob.edu.bh**

# قسيمة الاشتراك في المجلة

مجلة العلوم التربوية والنفسية

**مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى**
**بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**
تصدر عن كلية التربية ـ جامعة البحرين

**سعر بيع العدد: دينار واحد**

**تكون الاشتراكات السنوية على النحو الآتي :**

| **الأفراد :** | **سنة** | **سنتان** | **ثلاث سنوات** |
|---|---|---|---|
| **دول مجلس التعاون الخليجي** | 4 د. ب | 8 د. ب | 12 د. ب |
| **الدول العربية** | 6 د. ب | 10 د. ب | 14 د. ب |
| **البلاد الأخرى** | 30 دولاراً أمريكياً | 50 دولاراً أمريكياً | 70 دولاراً أمريكياً |

| **المؤسسات :** | **سنة** | **سنتان** | **ثلاث سنوات** |
|---|---|---|---|
| **دول مجلس التعاون الخليجي** | 10 د. ب | 20 د. ب | 30 د. ب |
| **البلاد الأخرى** | 40 دولاراً أمريكياً | 80 دولاراً أمريكياً | 120 دولاراً أمريكياً |

الاسم : .................................... المهنة : ....................................

العنوان : ..........................................................................

..........................................................................

الهاتف : .................................... الفاكس : ....................................

البريد الإلكتروني : ..........................................................................

الاشتراك المطلوب في : ☐ سنة ☐ سنتين ☐ ثلاث سنوات ابتداءً من / /

مرفق: شيك / نقداً بمبلغ /

**يكتب الشيك باسم (جامعة البحرين) بالدينار البحريني مسحوباً على أحد البنوك التجارية في مملكة البحرين**

ويرسل مع قسيمة الاشتراك إلى العنوان الآتي :

كلية التربية ــ جامعة البحرين ص. ب: 32038 ـ الصخير ـ مملكة البحرين

هاتف: 17437147(973+) ـ فاكس 17449089 (973+) ـ البريد الإلكتروني: Email: jeps@edu.uob.bh.

**http://www.jeps.uob.edu.bh**

# Subscription Form

JOURNAL OF
Educational &
Psychological
Sciences
JEPS

A quarterly scientific refereed publication specialized in
educational and psychological studies issued by
the College of Education - University of Bahrain

| **Price for Individuals** | **One year** | **Two years** | **Three years** |
|---|---|---|---|
| GCC citizens | BD 4 | BD 8 | BD 12 |
| Arab countries citizens | BD 6 | BD 10 | BD 14 |
| Other countries citizens | $ 30 | $ 50 | $ 70 |
| **Price for Institutes** | | | |
| GCC and Arab Countries | BD 10 | BD 20 | BD 30 |
| Other Countries | $ 40 | $ 80 | $ 120 |

Name: ...........................................................................
Address: ...........................................................................
...........................................................................
...........................................................................
Tel.: ...................................... Fax.: .................................

Subscription for: ☐ One year ☐ Two years ☐ Three years
Effective from: ...................................................................

**Fees for subsription should be only in checks in Bahrain Dinar payable to the University of Bahrain and drawn in any commercial bank in Bahrain and sent to the following address:**

**College of Education - University of Bahrain - Sakhir**
**P.O.Box: 32038, Kingdom of Bahrain**
**Tel.:(+973)17437147 - Fax: (+973) 17449089**
**Email : jeps@edu.uob.bh**
**http://www.jeps.uob.edu.bh**

# المحتويات

# افتتاحية العدد

يصدر هذا العدد من مجلتكم "مجلة العلوم التربوية والنفسية" مع إطلالة العام الدراسي الجديد ٢٠٠٧/٢٠٠٨ الذي نتمنى أن يكون عاماً مليئاً بالأبحاث العلمية والفكرية الرصينة. وإذا كان العام المنصرم قد تميز بالمؤتمرات العلمية في مختلف المجالات سواء على الصعيد المحلي أو العربي أو العالمي، فإن كلية التربية بجامعة البحرين منذ نشأتها لم تكن بعيدة عن تنظيم المؤتمرات التربوية من أجل الارتقاء بالتعليم العالي، وتطوير حركة البحث العلمي مما يساعد في ترسيخ موقع الكلية على الصعيدين المحلي والعربي.

يصدر هذا العدد من مجلتكم وكلية التربية تستعد لعقد مؤتمراها التربوي السادس في رحاب جامعة البحرين خلال الفترة من ٢٠– إلى ٢٢ نوفمبر ٢٠٠٧، بعنوان "التعليم العالي والتنمية: نظرة مستقبلية". ويعبر هذا الشعار عن إدراكنا الواعي للتحديات التي يواجهها التعليم العالي في منطقتنا من جهة، ولأهمية التعليم العالي ودورة الأساسي في تحقيق التنمية من جهة أخرى.

يهدف هذا المؤتمر إلى دعم العلاقة القائمة بين التعليم العالي والتنمية من خلال العمل على تجويد التعليم العالي وتمهينه، ودعمه بالتكنولوجيا التربوية المتطورة، وبأساليب التقويم التربوي الحديثة، وتسليط الضوء على أنظمة التعليم العالي، والتجارب العالمية الهادفة إلى تطويره.

إن الارتقاء بالتعليم العالي كما ونوعاً وربطه بمتطلبات التنمية يتطلب تطوير سياسات وأهداف مبنية على المعرفة الأدق لمكونات المجتمع، وتوجهاته الثقافية، والاقتصادية والاجتماعية، وتوجهات التنمية فيه، ومن هذا المنطلق أدركت كلية التربية أهمية ربط مخرجاتها التعليمية بما يخدم عملية التنمية بشقيها الاقتصادي والبشري.

إننا ندعو الأكاديميين، والتربويين، والباحثين إلى المشاركة في المؤتمر التربوي السادس لكلية التربية، والذي من شأنه دعم مسيرة التربية والتعليم في وطننا العربي وتحقيق ربط مخرجات التعليم العالي بمتطلبات التنمية.

يزهو هذا العدد بمجموعة متنوعة من البحوث العلمية الأصيلة في علوم التربية المختلفة، حيث يبدأ ببحث حول أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالقلق والاكتئاب. ويتناول البحث الثاني درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها لإدارة الأنشطة المدرسية. في حين يتناول البحث الثالث الأزمات المدرسية وأساليب التعامل معها؛ ويدور البحث الرابع حول مفهوم الذات وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى الطلبة المعاقين سمعياً. أما البحث الخامس فهو عن مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية. ويتناول البحث السادس قلق المستقبل المهني لدي طلبة الجامعات؛ في حين يتناول البحث السابع أثر

إستراتيجيتي مهارات التفكير فوق المعرفي واستخدام الأسئلة على حل المشكلات الهندسية. ويدور البحث الثامن حول مدى اتساق محتوى الهندسة في كتب الرياضيات المدرسية مع الأسس التعليمية لنظرية فار هيل. أما البحث التاسع فيتناول درجة ممارسة طالبات الجامعة للقيم التربوية، في حين يتناول البحث العاشر مقارنة أثر التعلم بمساعدة الحاسب والتعلم بالطريقة التعاونية على تحصيل الطلبة؛ بينما يتناول البحث الحادي عشر مساهمة العناصر التي يعتمد عليها أداء القوة والقدرة للرجلين لدى بعض الرياضيين.

أما الجزء الخاص بعرض تقارير الندوات والمؤتمرات فقد تم فيه عرض تقرير حول ملتقي التعليم العالي من أجل التنمية الذي نظمته جامعة البحرين بالتعاون مع سفارة الولايات المتحدة الأمريكية. في حين تضمن الجزء المتعلق بملخصات الرسائل الجامعية عرضاً لملخص رسالة دكتوراه تمت مناقشتها وإجازتها مؤخراً بكلية التربية بجامعة البحرين. أما الجزء الخاص بالبحوث باللغة الإنجليزية فقد حوى هذا العدد بحثاً واحداً حول الأنماط القيادية لرؤساء الأقسام الأكاديمية.

إن هذا الكم من البحوث العلمية التي يحويها هذا العدد لهو مؤشر على الثقة العالية التي تحتلها مجلتنا لدى زملائنا الباحثين. ونؤكد لجميع من نشروا بحوثهم لدينا بأن المجلة تسمو بهم، وتعدهم بالمحافظة على ما توصلت إليه من مستوى بل وبمواكبة مسيرة البحث العلمي لتكون مجلتكم في مصاف أرقى المجلات العلمية التربوية المحكمة.

ختاماً، لا يفوتنا أن نسجل خالص الشكر والتقدير للسادة الأفاضل أعضاء هيئة التحرير، والمحكمين، والباحثين، والقراء، وإلى كل من أسهم ويسهم من قريب أو بعيد في الرقي والنهوض بالمستوي العلمي للمجلة لتبقي منبراً علمياً أصيلاً.

هذا وبالله التوفيق،،،

**أ. د. خليل يوسف الخليلي**

رئيس هيئة التحرير

عميد كلية التربية

المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# الباب الأول

# البحوث العلمية باللغة العربية

13
المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالقلق والاكتئاب لدى عينة من أمهات الأطفال المعاقين عقليا والعاديين بالمملكة العربية السعودية

**د. أميرة طه بخش**
كلية التربية - جامعة أم القرى
مكة المكرمة - المملكة العربية السعودية

14
المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالقلق والاكتئاب لدى عينة من أمهات الأطفال المعاقين عقليا والعاديين بالمملكة العربية السعودية

**د. أميرة طه بخش**
كلية التربية – جامعة أم القرى
مكة المكرمة – المملكة العربية السعودية

## الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف العلاقة بين أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالقلق والاكتئاب لدى عينة من أمهات الأطفال المعاقين عقليا والعاديين بالمملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) أماً منهن (٦٠) أمهات لأطفال عاديين، و(٦٠) أمهات لأطفال معاقين عقلياً، وقد تم تطبيق مقياس أحداث الحياة الضاغطة ومقياس القلق ومقياس بيك للاكتئاب عليهن. وباستخدام معاملات الارتباط واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات؛ أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة وموجبة بين أبعاد أحداث الحياة الضاغطة وبين كل من القلق والاكتئاب لدى عينة أمهات الأطفال العاديين وعينة أمهات الأطفال غير العاديين، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أمهات الأطفال العاديين وأمهات الأطفال غير العاديين في كل من القلق والاكتئاب وأحداث الحياة الضاغطة.

**الكلمات المفتاحية**: أحداث الحياة الضاغطة، القلق، الاكتئاب، الأطفال المعاقين عقلياً.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٦/٥/١٧م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/١١/٥م

# Life Pressing Events as Related to Anxiety and Depression in a Sample of Mentally Retarded Children's Mothers and Normal Children's Mothers in Saudi Arabia

**Dr. Amira T. Bakhsh**
College of Education
Umm Al-Qura University, KSA

## Abstract

The study aimed at identifying the relationship between pressing events in life as related to anxiety and depression in two samples of mothers- one of mentally retarded children and the other of normal children in Saudi Arabia. The sample consisted of 120 mothers, 60 were of normal children and the other 60 were of mentally retarded children. The Life Pressing Events Scale, Anxiety Scale, and Depression Scale were administered to the samples. Using appropriate statistical treatments involving t-tests and correlation coefficients, findings indicated that there is a positive and significant correlation between the dimensions of pressing life events and anxiety on the one hand and depression on the other in normal children's mothers and in mentally retarded children's mothers. Findings also showed statistically significant differences between normal children's mothers and mentally retarded children's mothers on anxiety, depression and life pressing events.

**Key words:** life pressing events, anxiety, depression, mentally retarded children.

# أحـداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالقلق والاكتئاب لدى عينة من أمهات الأطفال المعاقين عقليا والعاديين بالمملكة العربية السعودية

**د. أميرة طه بخش**
كلية التربية – جامعة أم القرى
مكة المكرمة – المملكة العربية السعودية

## مقدمة

أصبحت ضغوط الحياة ظاهرة ملموسة في كافة المجتمعات، وإن كان ذلك بدرجات متفاوتة، ويحدد هذا التفاوت عدة عوامل من بين أهمها طبيعة المجتمعات ودرجة تحضرها، وما يفرضه ذلك من شدة التفاعل والاعتماد المتبادل بين المؤسسات والأفراد، وندرة الموارد وشدة الصراع للفوز بجانب من تلك الموارد والمزايا، وكذلك تعاظم سرعة معدل التغيير في تلك المجتمعات، وما تفرضه على نمط الحياة فيها، لدرجة دعت الكثيرين لتسمية العصر الحديث بعصر الضغوط. وبالتالي، أصبحت الضغوط النفسية هي سمة العصر، وغدت مظهراً طبيعياً من مظاهر الحياة الإنسانية لا يمكن تجنبه، فحياتنا العصرية تتميز بالتعقيد، والتغيير السريع المتلاحق، مما يجعل الفرد في أي مرحلة من مراحل حياته يشعر بالعجز، وعدم فهم هذه التغييرات، وبالتالي يزداد لدية الشعور بالإحباط والتوتر والقلق، ولا سيما لدى آباء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

ولقد أشارت نتائج العديد من الدراسات (Behle &:Lee, 1988; Miles; 1986 Akers, 1991; Rodriguer & Murphy, 1997) إلى أن الأطفال المعوقين يشكلون خطرا وضغطا وقلقا مرتفعا لدى أمهاتهم، وأن هؤلاء الأمهات أكثر عرضة للاكتئاب الشخصي، ولديهن مشاكل انفعالية ويعانين من درجة عالية من الضغوط، وأن إعاقة الطفل يكون لها نتائج عكسية على سعادة الوالدين لمطالب الإعاقة الطويلة، والرعاية الخاصة، والقلق بشأن مستقبل الأبناء.

كما بين ميلز (Miles, 1986) أن السلوك المشكل الذي يمارسه الطفل المعوق يشكل ضغطا كبيرا على الوالدين، وتختلف درجة الاكتئاب والقلق من أسرة لأخرى حسب شعور هذه الأسرة بدرجة الإعاقة.

ولما كانت أحداث الحياة وضغوطها السلبية تشير إلى تغيرات داخلية وخارجية، لذا تؤدى إلى استجابات انفعالية حادة ومستمرة للفرد، وبعبارة أخرى تمثل الأحداث الخارجية.بما فيها ظروف العمل والتلوث البيئي والخلافات الأسرية ضغوطاً في ذلك مثل الأحداث الداخلية

أو التغيرات العضوية كالإصابة بالمرض أو القلق أو التغيرات الهرمونية الدورية (إبراهيم، ١٩٩٨، ص١١٩). وهذه الضغوط تحتاج إلى أساليب مواجهة لتحقيق قدر كاف من الرضا، كما يمكن القول: إن الإحساس بعدم الرضا عن الحياة إنما يمثل إحدى المشكلات الهامة لكل الأجيال، وليس لأسر المعاقين بصفة عامة وأمهاتهم بصفة خاصة، خاصة في هذا العصر المضطرب، والمزدحم بالأحداث الضاغطة المؤثرة على شخصية الفرد وتوافقه.

لذلك لقي مفهوم الضغوط الحياتية في علاقته بكل من السواء النفسي أو الاضطراب اهتماما كبيرا من الدارسين، فقد تزايدت في الآونة الأخيرة الدراسات التي تبرز الصلة بين أحداث الحياة الضاغطة – سواء تلك المتعلقة – بأحداث رئيسية كالفقد، أم تلك التي تتناول ضغوطاً أقل وقعا وشدة – وبين أشكال المعاناة النفسية (سلامة، ١٩٩١).

فقد أشار جونسون وساراسون (Johnson & Sarason, 1986) إلى أن هناك تأثيرًا لأحداث الحياة الضاغطة على الوظائف النفسية والفسيولوجية للفرد. كما بين كوبازا وبوكيت (Kobasa & Puccetti, 1983) وجود علاقة دالة وموجبة بين إدراك أحداث الحياة الضاغطة وبين المرض الجسمي والاكتئاب، كما أشارا إلى أن افتقاد المساندة وافتقاد الصلابة النفسية يرتبطان بالاكتئاب والمرض الجسمي، وبغض النظر عن مستوى وشدة الضغوط فإن الأشخاص الأعلى في الصلابة النفسية أقل مرضا من الأقل صلابة، كما أن المساندة من الرؤساء لها أثر هام بجانب المساندة من الأسرة للوقاية من أثر الضغوط في العمل.

وأظهر جانيلين وبلاني (Ganellen & Blaney, 1984) أن الصلابة النفسية تتفاعل مع المساندة الاجتماعية كي تخفف من حدة وقع الضغوط على الفرد، كما أن المساندة الاجتماعية تقوي المصادر النفسية، وتزيد من شعور الفرد بالقيمة والأهمية، ومن قدرته على التحدي؛ مما يجعله أكثر نجاحا في مواجهة الضغوط، كما أشارا إلى وجود ارتباط موجب دال بين إدراك الضغوط وبين الاكتئاب لدى طالبات الجامعة، إلا أن هذه العلاقة تقل مع وجود الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية اللذين يخففان من وقع الضغوط.

وقد اتفق كل من هولاهان وموس (Holahan & Moos, 1985) مع كوبازا وبوكيت (Kobasa & Puccetti, 1983) في أن هناك متغيرات نفسية واجتماعية تساعد الفرد على الاحتفاظ بصحته الجسمية والنفسية رغم تعرضه للضغوط، حيث أشارا إلى أن البيئة الأسرية التي تتسم بالدفء والحب والتماسك وحرية التعبير عن الرأي والمشاعر، والدعم والتشجيع أثناء التعرض للضغوط تجعل الفرد أكثر صلابة وفاعلية وقدرة على المواجهة وأقل اكتئابا، كما أشارا إلى أن هناك فروقا بين الذكور والإناث في متغيرات الشخصية والمساندة الاجتماعية، فالرجال أكثر ثقة بالنفس، وأكثر صلابة من النساء، بينما النساء أكثر سعيا للمساندة الاجتماعية في مواجهة الضغوط.

على جانب آخر يشير ريتشارد سوين إلى أن القلق عبارة عن حجر الزاوية في كل نوع من أنواع السيكوباثولوجيا ويعني وجوده نذيراً بالخطر الذي يتهدد أمن الفرد وسلامته النفسية وتقديره لذاته وإحساسه بالسعادة والرضا وهو أمر مصاحب للصراع، كما أنه هو ذاته مرتبط بمصاحبات فسيولوجية (ريتشارد، ١٩٧٩، ص٧٩).

ويشير كاتل (المشار إليه في عثمان١٩٩٣، ص٣٩) إلى أن هناك مفهومين للقلق، يتعلق المفهوم الأول منها بقلق الحالة State of Anxiety وهو ينشا عن حالة انفعالية تحدث للفرد ومن صفتها أنها متفاوتة الشدة ومؤقتة، أما المفهوم الثاني فهو سمة القلق Trait of Anxiety وهو يشير إلى الاستعداد المسبق لدى الفرد والميل إلى الاستجابة نحو ما يتعرض له من مواقف تهدده مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى القلق لديه.

كما يؤكد الربيعة (١٩٩٧، ص٣٠) على أن الاكتئاب يعكس اضطراباً في العلاقات والمهارات الاجتماعية للأفراد، كما أنه يرتبط بدرجة كبيرة بفقدان الثقة بالنفس، وكذلك بالشعور بالوحدة النفسية. ويقرر أندرسون (Anderson, 2000, p.96) أن المكتئبين يفتقدون علاقاتهم بالمحيطين بهم ولا يحسنون التعبير عن أنفسهم، ويفتقدون مصادر المساندة الاجتماعية، إلى جانب نظرتهم اللاتوافقية لذواتهم، وضعف في مهارات التحصيل لديهم، وتكوين الأفكار السالبة لذواتهم ومستقبلهم، ويتوقعون كثيراً من أشكال العزلة الاجتماعية. كما يرى باندورا (Bandura, 1991, p. 249) أن المكتئبين أقل فعالية في تنظيم الذات، كذلك يؤدي الاكتئاب إلى انخفاض الثقة بالنفس، وفقدان ضبط الذات.

يتضح مما سبق أن أحداث الحياة الضاغطة تزداد حدتها نظرا لطبيعة العصر الذي نعيش فيه، والتغيرات السريعة المتلاحقة في التقدم العلمي والتكنولوجي الذي جعل العالم قرية كونية واحدة، كما أن هذه الأحداث من شأنها أن تؤثر على الحالة النفسية للفرد، ومن بين هذه المتغيرات التي يمكن أن تتأثر بأحداث الحياة الضاغطة القلق والاكتئاب.

ويزداد الأمر أهمية من حيث التعرض له وتناوله إذا تحدثنا عن أمهات الأطفال المعاقين عقليا بما يسببه وجود شخص معاق في الأسرة من اضطراب وحالة نفسية سيئة عند الكثير من الأمهات، حيث أشار جاك (١٩٩٦) إلى أن وجود طفل معاق في الأسرة عادة ما يغير الأسرة كوحدة اجتماعية بعدة طرق؛ فقد يصاب الآباء والأبناء بالصدمة وخيبة الأمل والغضب والاكتئاب والشعور بالذنب والحيرة كرد فعل لوجود مثل هذا الطفل.

ولهذا نبعت مشكلة الدراسة الحالية والتي تهدف إلى تعرف العلاقة بين أحداث الحياة الضاغطة وبين كل من القلق والاكتئاب لدى عينة من أمهات الأطفال المعاقين عقليا وعينة من أمهات الأطفال العاديين بالمملكة العربية السعودية.

**مشكلة الدراسة**

يذكر دوهرنويند (Dohrenwend, 1981) أن الأحداث الحياتية تواجه باستجابات مختلفة بالنسبة للأفراد، وهذه الاختلافات ترجع إلى مجموعة من العوامل الشخصية والاجتماعية التي يتميز بها كل فرد عن الآخر.

وموضوع ضغوط أحداث الحياة لم يقف فقط عند حد علاقته بالأمراض البدنية، وإنما بدأ إسهام الباحثين في مجال التوافق والاضطرابات النفسية واضحاً من خلال البحوث المتعددة في هذا المجال، فقد اتضح وجود علاقة بين هذه الضغوط وانخفاض المستوى الأكاديمي للأفراد (Egelaned, 1981) والتوافق الدراسي (Fontana & Dovidi, 1984) وعلاقة الضغوط بمتغير الإهمال واللامبالاة (Vaux & Ruggier, 1983) وتعاطي المخدرات (Hunt, 1992) والاكتئاب والانسحاب الاجتماعي (Feeiner, 1984).

والأفراد يختلفون في سرعة تأثرهم بالضغوط الحياتية تبعا لحالتهم النفسية، حيث إن الحالة النفسية للفرد تتوسط العلاقة بين أحداث الحياة الضاغطة والاضطرابات النفسية والجسمية، ويؤكد ذلك بيك وآخرون (Beck et al., 1981) من خلال دراستهما أن تأثيرات ضغوط الحياة على الأفراد يعود إلى فقدان المساندة الاجتماعية، وأن أحداث الحياة الضاغطة ترتبط ايجابيا ببعض جوانب الشخصية مثل سمة القلق والاكتئاب.

وبين بيلينجز وموس (Billngs & Moos, 1984) أن هناك علاقة دالة وموجبة بين الاكتئاب وأحداث الحياة الضاغطة، كما أن المساندة الاجتماعية تخفف من وقع الأحداث الضاغطة على الفرد ولكن تأثير المساندة الاجتماعية يتوقف على مدى إدراك الفرد واعتقاده في قوة وكفاية الدعم. وتوصل عبد المعطي (١٩٩٢) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الضغوط المرتفعة وزيادة حدة الأعراض المرضية الكلينيكة: السيكوسوماتية، القلق، والاكتئاب، البارانويا، العصاب القهري، الهستيريا، توهم المرض، الأرق الليلي. ووجود فروق دالة بين ذوى الضغوط المرتفعة وذوى الضغوط المنخفضة في الأعراض الكلينيكية المرضية. حيث كان ذوو الضغوط المرتفعة أكثر معاناة للأعراض المرضية، أما أصحاب الضغوط المنخفضة فكانوا في مستوى أفضل للصحة النفسية.

واتساقا مع ما تقدم يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

السؤال الأول: هل توجد فروق في أحداث الحياة الضاغطة بين أمهات الأطفال المعاقين وأمهات الأطفال العاديين؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق في درجة القلق بين أمهات الأطفال المعاقين وأمهات الأطفال العاديين؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق في درجة الاكتئاب بين أمهات الأطفال المعاقين وأمهات الأطفال العاديين؟

السؤال الرابع: هل توجد علاقة بين أحداث الحياة الضاغطة وبين كل من القلق والاكتئاب لدى عينة أمهات الأطفال المعاقين؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة بين أحداث الحياة الضاغطة وبين كل من القلق والاكتئاب لدى عينة أمهات الأطفال العاديين؟

## فروض الدراسة

صاغت الباحثة فروض الدراسة على النحو التالي:

**الفرض الأول:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أحداث الحياة الضاغطة بين أمهات الأطفال المعوقين وأمهات الأطفال العاديين.

**الفرض الثاني:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة القلق بين أمهات الأطفال المعوقين وأمهات الأطفال العاديين.

**الفرض الثالث:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاكتئاب بين أمهات الأطفال المعوقين وأمهات الأطفال العاديين.

**الفرض الرابع:** توجد علاقة دالة وموجبة بين أحداث الحياة الضاغطة وبين كل من القلق والاكتئاب لدى عينة أمهات الأطفال المعوقين.

**الفرض الخامس:** توجد علاقة دالة وموجبة بين أحداث الحياة الضاغطة وبين كل من القلق والاكتئاب لدى عينة أمهات الأطفال العاديين.

## أهمية الدراسة

يحتل موضوع ضغوط أحداث الحياة مكانة متميزة في تراث علم النفس، ويتضح ذلك من خلال تعدد الأبحاث سواء الخاصة بعلاقة أحداث الحياة الضاغطة بالأمراض البدنية أو تلك المتعلقة بالمتغيرات النفسية والتوافق والاضطرابات العقلية.

كما أن النتائج التي تخرج بها هذه الدراسة قد تسهم بشكل إجرائي في تطوير وإعداد الكثير من البرامج والعلاجات الخاصة بالتحصين ضد الضغوط، والإقلال من حدتها وخطورتها، فالتصدي لدراسة موضوع ضغوط أحداث الحياة لا يقف فقط عند حد عرض المؤشرات الكمية والكيفية للدراسات، وإنما يتجاوزه إلى الاستفادة الإجرائية منها في تصميم وإعداد البرامج الإرشادية والعلاجية والتدريبية.

من جانب آخر بين كل من راش (Rash, 1997) وماهونى (Mahoney, 1997) أن البحث والدراسة في مجال أحداث الحياة والضغوط النفسية المرتبطة بها وآثارها على الإنسان ينبغي ألا تتوقف بل ويجب أن تستمر الدراسات العلمية (النظرية) وكذلك البحث التجريبي.

**مصطلحات الدراسة**

**أحداث الحياة الضاغطة:** أي تغير داخلي أو خارجي من شأنه أن يؤدى إلى استجابة انفعالية حادة ومستمرة، وتمثل الأحداث الخارجية بما فيها العمل والصراعات الأسرية ضغوطاً في ذلك مثل الأحداث الداخلية أو التغيرات العضوية كالإصابة بالمرض أو الأرق أو التغيرات الهرمونية الدورية (إبراهيم، ١٩٩٨، ص ١١٩).

وتعرف أحداث الحياة الضاغطة إجرائيا بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الأم على مقياس أحداث الحياة الضاغطة المستخدم في الدراسة الحالية.

**الاكتئاب:** يعرفه عبدالفتاح (٢٠٠٠، ص ٢٦) بأنه خبرة وجدانية ذاتية تتبدى في أعراض الحزن والتشاؤم والشعور بالفشل والرغبة في نداء الذات والتردد والإرهاق وفقدان الشهية، والانسحاب الاجتماعي، ومشاعر الذنب وكراهية الذات، وعدم القدرة على بذل أي جهد.

ويعرف الاكتئاب إجرائيا بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الأم على مقياس الاكتئاب المستخدم في الدراسة الحالية.

**القلق:** يعرفه عبدالخالق بأنه خوف مزمن دون مبرر موضوعي مع توافر أعراض نفسية وجسمية شتى دائمة إلى حد كبير (عبدالخالق، ٢٠٠١، ص ٣٣٧).

ويعرف القلق إجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس قلق السمة المستخدم في هذه الدراسة.

**منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

**منهج الدراسة**

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

**عينة الدراسة**

تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) أماً منهن (٦٠) أماً لأطفال معاقين عقليا، بمتوسط عمري (٤٤,٥) سنة و(٦٠) أما لأطفال عاديين بمتوسط عمري قدره ٤٤,٧ سنة. وقد راعت الباحثة عند اختيار العينة ضبط بعض المتغيرات الديموجرافية كالعمر. ومستوى التعليم (كلهن تعليم متوسط)، مستوى الدخل (٢٠٠٠ ريال)، محل الإقامة (منطقة الطائف).

**أدوات الدراسة**

اعتمدت الدراسة الحالية على الأدوات التالية:

١– مقياس ضغوط أحداث الحياة من إعداد رشاد وأبوالخير (١٩٩٩)
٢– قائمة بيك Beck للاكتئاب: ترجمة وتعريب عبد الفتاح (٢٠٠٠).
٣– مقياس القلق تعريب وإعداد عبد الخالق (١٩٩٢).
وفيما يلي عرض لكل أداة من هذه الأدوات بشيء من التفصيل:

**١- مقياس ضغوط أحداث الحياة**

قام رشاد وأبوالخير (١٩٩٩) بإعداد هذا المقياس، وهو يتكون من بعدين رئيسين هما:
البعد الأول: الضغوط الخارجية: ويتكون من (٣٢) عبارة موزعين على أربعة أنساق فرعية هي: ضغوط وقت الفراغ (٨) عبارات، ضغوط اقتصادية (٨) عبارات، ضغوط فقد المكانة والأهمية (٨) عبارات، ضغوط أسرية وعائلية (٨) عبارات.
البعد الثاني: الضغوط الداخلية ويتكون من ١٨ عبارة موزعة على نسقين فرعيين هما: ضغوط صحية (أمراض عضوية) (٨) عبارات، ضغوط نفسية (١٠) عبارات. وبذلك يتكون المقياس في صورته النهائية من ٥٠ عبارة.

**ثبات المقياس**

قام معدا المقياس بحساب ثبات المقياس بطريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباخ وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (١).

**الجدول رقم (١)**
**معاملات ثبات المقياس بطريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباخ كما قام بها معدا المقياس**

| الأبعاد | معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية | | ألفا كروبناخ |
|---|---|---|---|
| | سبيرمان براون | جتمان | |
| الأول | ٠,٦٦ | ٠,٦٢ | ٠,٧٣ |
| الثاني | ٠,٩٠ | ٠,٩٠ | ٠,٩٠ |
| الثالث | ٠,٧٢ | ٠,٧٢ | ٠,٨١ |
| الرابع | ٠,٨٠ | ٠,٨٠ | ٠,٨٠ |
| الخامس | ٠,٧٦ | ٠,٧٦ | ٠,٨٤ |
| السادس | ٠,٨١ | ٠,٨١ | ٠,٧٩ |

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب الثبات على عينة مكونة من (٦٠) أماً لأطفال معاقين وعاديين بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية ويوضح الجدول رقم (٢) نتائج ذلك.

**الجدول رقم (٢)**
**معاملات ثبات المقياس بطريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباخ**
**كما قامت به الباحثة**

| الأبعاد | معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية | | ألفا كرونباخ |
|---|---|---|---|
| | سبيرمان براون | جتمان | |
| الأول | ٠,٦٧ | ٠,٦٦ | ٠,٧٤ |
| الثاني | ٠,٨٨ | ٠,٨٧ | ٠,٨٩ |
| الثالث | ٠,٧١ | ٠,٧٠ | ٠,٨٢ |
| الرابع | ٠,٨٣ | ٠,٨٣ | ٠,٨٤ |
| الخامس | ٠,٧٩ | ٠,٧٩ | ٠,٨٣ |
| السادس | ٠,٨٠ | ٠,٨٠ | ٠,٨١ |

ويتضح من نتائج التحليل المشار إليه في الجدول رقم (٢) أن قيم معاملات ثبات المقياس مرتفعة، مما يشير إلى ثبات المقياس.

### صدق المقياس

قام معدا المقياس بحساب صدق المقياس بطريقة الصدق العاملي، كما هو موضح في الجدول رقم (٣).

**الجدول رقم (٣)**
**يوضح الصدق العاملي للمقياس كما قام به معدا المقياس**

| الأبعاد | التشبعات | الاشتراكيات |
|---|---|---|
| ١- ضغوط وقت الفراغ | ٠,٧٧ | ٠,٥٩ |
| ٢ ضغوط اقتصادية | ٠,٧٣ | ٠,٥٤ |
| ٣- ضغوط المكانة والأهمية | ٠,٨٦ | ٠,٧٥ |
| ٤- ضغوط أسرية وعائلية | ٠,٧٨ | ٠,٦٠ |
| ٥- ضغوط صحية (عضوية) | ٠,٧٧ | ٠,٥٩ |
| ٦- ضغوط نفسية | ٠,٧٧ | ٠,٥٩ |
| الجذر الكامن: ٣,٦٥ | | |
| نسبة التباين: ٦٠,٩ | | |

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب الصدق لكل عبارة (مفردة) من عبارات المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي، وكانت معاملات الارتباط دالة إحصائياً فيما بين ٠,٠١، ٠,٠٥ كما هو موضح بالجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)
يوضح صدق الاتساق الداخلي للمقياس كما قامت به الباحثة

| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| ١ | **٠,٤٧ | ٢٦ | **٠,٨٠ |
| ٢ | **٠,٥٥ | ٢٧ | **٠,٧٧ |
| ٣ | **٠,٦٦ | ٢٨ | **٠,٦٢ |
| ٤ | **٠,٧٢ | ٢٩ | **٠,٧٤ |
| ٥ | **٠,٦٥ | ٣٠ | **٠,٥٨ |
| ٦ | **٠,٦٠ | ٣١ | **٠,٦٩ |
| ٧ | *٠,٣٤ | ٣٢ | **٠,٧٩ |
| ٨ | **٠,٦٠ | ٣٣ | **٠,٧٠ |
| ٩ | **٠,٦٥ | ٣٤ | **٠,٦٤ |
| ١٠ | **٠,٦٠ | ٣٥ | **٠,٦٩ |
| ١١ | **٠,٦٢ | ٣٦ | **٠,٦١ |
| ١٢ | **٠,٥٠ | ٣٧ | **٠,٦٩ |
| ١٣ | **٠,٥١ | ٣٨ | **٠,٧١ |
| ١٤ | **٠,٦٦ | ٣٩ | **٠,٦٧ |
| ١٥ | **٠,٦٠ | ٤٠ | **٠,٦٦ |
| ١٦ | **٠,٦٩ | ٤١ | **٠,٦٤ |
| ١٧ | **٠,٧٢ | ٤٢ | **٠,٧٢ |
| ١٨ | **٠,٥٩ | ٤٣ | **٠,٦١ |
| ١٩ | **٠,٥٥ | ٤٤ | **٠,٦٩ |
| ٢٠ | **٠,٦١ | ٤٥ | **٠,٥٩ |
| ٢١ | **٠,٦٢ | ٤٦ | **٠,٦٢ |
| ٢٢ | **٠,٦٠ | ٤٧ | **٠,٦٠ |
| ٢٣ | **٠,٧٢ | ٤٨ | *٠,٣٣ |
| ٢٤ | **٠,٨٠ | ٤٩ | *٠,٦١ |
| ٢٥ | **٠,٨١ | ٥٠ | **٠,٧٥ |

* دالة عند ٠,٠٥ ** دالة عند ٠,٠١

## تصحيح المقياس

يصحح المقياس وفقاً لثلاثة مستويات حسب شدة الحدث على النحو التالي: شديد (ثلاث درجات)، متوسط (درجتان)، ضعيف (درجة واحدة) وعلى هذا تتراوح الدرجة الكلية للمقياس من ٥٠ درجة كحد أدنى إلى ١٥٠ درجة كحد أعلى.

## ٢- قائمة بيك Beck للاكتئاب

قام عبدالفتاح (٢٠٠٠) بترجمة وتعريب هذه القائمة حيث تتكون من (٢١) مجموعة

من العبارات، يتعلق كل منها بعرض من أعراض الاكتئاب وتتدرج بحسب الشدة في أربع عبارات، بجوار كل عبارة درجة موضوعة، تتراوح بين صفر، وثلاث درجات، ويقوم الفرد بوضع دائرة حول الدرجة الموضوعة للعبارة التي يرى أنها تنطبق عليه، ويتراوح مجموع الدرجات على هذه الأداة بين صفر، و٦٣ درجة.

**صدق القائمة**

قام مترجم القائمة بحساب صدقها بالطريقتين الآتيتين:

**أ- الصدق العاملي:** وقد أسفر هذا الإجراء عن وجود عاملين هما: الأول عامل البعد المعرفي و الوجداني للاكتئاب، و الثاني هو البعد الجسدي للاكتئاب.

**ب- الصدق التلازمي:** حيث تم حساب الارتباط بين القائمة الحالية و بين كل من مقياس بيك الأول المعدل، ومقياس توكيد الذات، و مقياس القلق، وجاءت معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١) مع مقياس بيك الأول المعدل ومقياس القلق، بينما جاءت سالبة ودالة عند مستوى (٠,٠١) مع مقياس توكيد الذات لدى الجنسين ذكوراً وإناثا.

وفي إطار الدراسة الحالية قامت الباحثة بتقدير صدق المقياس عن طريق الصدق التلازمي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين القائمة وبين مقياس القلق المستخدم في الدراسة (٠,٦٦) وهي قيمة مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

**ثبات القائمة**

قام معد القائمة بحساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعان، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٧). وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٥) وهو معامل ثبات مرتفع ويمكن الوثوق به علمياً.

مما سبق يتضح أن قائمة بيك تتمتع بشروط سيكومترية مرضية يمكن الاطمئنان إليها.

**٣- مقياس القلق**

تم تطوير هذا المقياس على يد سبيلبرجر Spielberger ومساعديه منذ عام ١٩٧٠ تحت مسمى قلق الحالة والسمة The State-Trait Anxiety Inventory وقام أحمد عبد الخالق (١٩٩٢) بتعريب هذه القائمة وإعدادها لتناسب البيئة العربية، وبعد دراسة ثبات كل بند صنف البنود إلى مقياسين يحتوي كل منهما على (٢٠) بنداً أحدهما يقيس حالة القلق، والآخر وهو المستخدم في الدراسة الحالية يقيس سمة القلق، وفي هذا المقياس يطلب من المفحوصين التعبير عن شعورهم بوجه عام حيث يلاحظ أن تكرار الخبرة في كثير من المواقف

تحدد أعراض القلق كسمة، والعبارات مثل "أشعر بالسرور" تشير إلى المستوى الأدنى من قلق السمة، ولذلك فهي عبارات موجبة، أما العبارات التي هي من قبيل "أشعر بالعصبية والملل" فتشير إلى مستوى أعلى من القلق، ولذلك فهي عبارات سالبة والدرجة المرتفعة تشير إلى ارتفاع سمة القلق (عبدالخالق، ١٩٩٢).

**صدق المقياس**

تم حساب صدق المقياس باستخدام محك خارجي حيث حسبت معاملات الارتباط بين درجة هذا المقياس وكل من درجات مقياس القلق الصريح لتيلور، واختبار كاتل للعصبية فكانت تساوي ٠,٨٤ – (٠,٧٠) على التوالي.

وفي الدراسة الحالية تم حساب الصدق عن طريق تقدير معامل الارتباط بين المقياس وبين قائمة بيك وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٦٦) وهي قيمة مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

**ثبات المقياس**

كما يتصف المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات الذي تم حسابه بطريقة ألفا كرونباخ حيث وصلت إلى (٠,٨) للذكور و(٠,٨٥)، للإناث في حين كانت (٠,٥٨)، (٠,٥٦) للذكور وللإناث على التوالي بطريقة إعادة التطبيق.

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٦) وهو معامل ثبات مرتفع ويمكن الوثوق به علمياً.

مما سبق يتضح أن مقياس القلق يتمتع بشروط سيكومترية مرضية يمكن الاطمئنان إليها.

**إجراءات التنفيذ**

– جمع الأدبيات المرتبطة بموضوع الدراسة من إطار نظري ودراسات سابقة وتصنيفها في الدراسة.

– إعداد أدوات الدراسة والتأكد من مناسبتها لعينة الدراسة، وذلك من خلال التأكد من صدقها وثباتها لعينة الدراسة.

– تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة من الأمهات لأطفال عاديين وأمهات الأطفال المعاقين عقليا.

– جمع وتبويب بيانات الدراسة ومعالجتها إحصائيا للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من فروضها.

– مناقشة وتفسير نتائج الدراسة وتقديم التوصيات والبحوث المقترحة والتي ترتبط بنتائج الدراسة.

**الأساليب الإحصائية**

اعتمدت الدراسة الحالية على استخدام برنامج (SPSS (VER. 10 في معالجة بيانات الدراسة والتحقق من فروضه، وذلك من خلال الأساليب التالية:معامل الارتباط البسيط "لبيرسون"، واختبار "ت" t-test لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات.

**نتائج الدراسة**

**النتائج المتعلقة بالفرض الأول:** نص الفرض الأول على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أحداث الحياة الضاغطة بين أمهات الأطفال المعاقين وأمهات الأطفال العاديين".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إيجاد قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات، كما هو موضح في الجدول رقم (٥).

**الجدول رقم (٥)**

**نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أمهات الأطفال العاديين وأمهات الأطفال المعاقين في أحداث الحياة الضاغطة**

| أحداث الحياة الضاغطة | | أمهات الأطفال العاديين | | أمهات الأطفال المعاقين | | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | م | ع | م | ع | | |
| الضغوط الخارجية | ضغوط وقت الفراغ | ١٢,٧٧ | ١,٨٠ | ١٣,٠٥ | ١,٩٦ | ٠,٨٢٥ | غير دالة |
| | الضغوط الاقتصادية | ١٣,٢٠ | ٤,٠٨ | ١٣,٩٧ | ٣,٧٣ | ١,١٢ | غير دالة |
| | ضغوط المكانة والأهمية | ١٤,٢٢ | ٥,٥٤ | ١٤,٨٢ | ٤,٧٩ | ٠,٦٤١ | غير دالة |
| | ضغوط أسرية وعائلية | ١٥,٣٨ | ٩,١٦ | ١٦,٨٠ | ٧,٧١ | ٠,٩١٦ | غير دالة |
| | الدرجة الكلية | ٦٣,٥٧ | ١٨,٨٥ | ٦٦,٦٣ | ١٥,٩٠ | ٠,٩٦٣ | غير دالة |
| الضغوط الداخلية | ضغوط صحية (عضوية) | ١٦,٥٠ | ٤,٣٩ | ١٦,٠٥ | ٤,٠٢ | ٠,٥٨٦ | غير دالة |
| | ضغوط نفسية | ٢١,٥٧ | ١٣,٠٥ | ٢٢,٩٢ | ١١,١١ | ٠,٦١٠ | غير دالة |
| | الدرجة الكلية | ٤٠,٠٧ | ١٦,٨١ | ٤٠,٩٧ | ١٤,٤٨ | ٠,٣١٤ | غير دالة |

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أمهات الأطفال العاديين وأمهات الأطفال المعاقين في إدراكهم لأحداث الحياة الضاغطة، وذلك بالنسبة للضغوط الخارجية (ضغوط وقت الفراغ، والضغوط الاقتصادية، وضغوط المكانة والأهمية، والضغوط الأسرية والعائلية، والدرجة الكلية) وكذلك بالنسبة للضغوط الداخلية (الصحية والنفسية والدرجة الكلية). وبذلك فقد تحقق الفرض الأول للدراسة.

**النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:** نص الفرض الثاني على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية في درجة القلق بين أمهات الأطفال المعاقين وأمهات الأطفال العاديين".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إيجاد قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات، كما هو موضح في الجدول رقم (٦).

**الجدول رقم (٦)**

**نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أمهات الأطفال العاديين وأمهات الأطفال المعاقين في درجة القلق**

| العينة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| أمهات الأطفال العاديين | ٦٠ | ٥٨,٧٣ | ١٤,١٠١ | ٠,٥٥١ | غير دالة |
| أمهات الأطفال المعاقين | ٦٠ | ٥٧,٢٧ | ١٥,٠٣٨ | | |

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أمهات الأطفال العاديين وأمهات الأطفال المعوقين في مستوى القلق لدى كل منهما. وبذلك فقد تحقق الفرض الثاني للدراسة.

**النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:** نص الفرض الثالث على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاكتئاب بين أمهات الأطفال المعاقين وأمهات الأطفال العاديين.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم إيجاد قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات، كما هو موضح في الجدول رقم (٧).

**الجدول رقم (٧)**

**نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أمهات الأطفال العاديين وأمهات الأطفال المعاقين في درجة الاكتئاب**

| العينة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| أمهات الأطفال العاديين | ٦٠ | ٣٧,٢٣ | ١٣,٨٠٠ | ٠,٣٧٩ | غير دالة |
| أمهات الأطفال المعاقين | ٦٠ | ٣٨,٢٢ | ١٤,٦١٦ | | |

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أمهات الأطفال العاديين وأمهات الأطفال المعوقين في درجة الاكتئاب لدى كل منهما. وبذلك فقد تحقق الفرض الثالث للدراسة.

**النتائج المتعلقة بالفرض الرابع:** نص الفرض الرابع على أنه "توجد علاقة دالة وموجبة بين أحداث الحياة الضاغطة وبين كل من القلق والاكتئاب لدى عينة أمهات الأطفال المعاقين".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إيجاد معاملات الارتباط البسيط "لبيرسون" كما هو موضح بالجداول رقم (٨).

**الجدول رقم (٨)**

**مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات ضغوط أحداث الحياة ودرجات القلق والاكتئاب لعينة أمهات الأطفال المعاقين**

| ضغوط أحداث الحياة | | المتغيرات النفسية | |
|---|---|---|---|
| | | القلق | الاكتئاب |
| الضغوط الخارجية | ضغوط وقت الفراغ | ٠,٣٩ | ٠,٣١ |
| | الضغوط الاقتصادية | ٠,٤٤ | ٠,٥٢ |
| | ضغوط المكانة والأهمية | ٠,٥١ | ٠,٤٢ |
| | ضغوط أسرية وعائلية | ٠,٤٩ | ٠,٤٤ |
| الضغوط الداخلية | الدرجة الكلية | ٠,٤٥ | ٠,٤٦ |
| | ضغوط صحية | ٠,٣٥ | ٠,٤٢ |
| | ضغوط نفسية | ٠,٥٧ | ٠,٥١ |
| | الدرجة الكلية | ٠,٤٦ | ٠,٤٩ |

ر ≥ ٠,٢٥ دالة عند مستوى ٠,٠٥.

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة دالة وموجبة بين أحداث الحياة الضاغطة وبين كل من القلق والاكتئاب لدى عينة أمهات الأطفال المعاقين حيث كانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وموجبة. وبذلك فقد تحقق الفرض الرابع للدراسة.

**النتائج المتعلقة بالفرض الخامس:** نص الفرض الخامس على أنه "توجد علاقة دالة وموجبة بين أحداث الحياة الضاغطة وبين كل من القلق والاكتئاب لدى عينة أمهات الأطفال العاديين".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إيجاد معاملات الارتباط البسيط "لبيرسون" كما هو موضح بالجدول رقم (٩).

**الجدول رقم (٩)**

**مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات ضغوط أحداث الحياة ودرجات القلق والاكتئاب لعينة أمهات الأطفال العاديين**

| ضغوط أحداث الحياة | | المتغيرات النفسية | |
|---|---|---|---|
| | | القلق | الاكتئاب |
| الضغوط الخارجية | ضغوط وقت الفراغ | ٠,٣٦ | ٠,٣٠ |
| | الضغوط الاقتصادية | ٠,٤٥ | ٠,٥١ |
| | ضغوط المكانة والأهمية | ٠,٥٠ | ٠,٤١ |
| | ضغوط أسرية وعائلية | ٠,٥٠ | ٠,٤٥ |

## تابع الجدول رقم (٩)

| ضغوط أحداث الحياة | | القلق | الاكتئاب |
|---|---|---|---|
| | | المتغيرات النفسية | |
| الضغوط الداخلية | الدرجة الكلية | ٠,٤٤ | ٠,٤٥ |
| | ضغوط صحية | ٠,٣٤ | ٠,٤١ |
| | ضغوط نفسية | ٠,٥٦ | ٠,٥٢ |
| | الدرجة الكلية | ٠,٤٥ | ٠,٤٧ |

ر≤ ٠,٢٥ دالة عند مستوى ٠,٠٥.

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة دالة وموجبة بين أحداث الحياة الضاغطة وبين كل من القلق والاكتئاب لدى عينة أمهات الأطفال العاديين حيث كانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وموجبة. وبذلك فقد تحقق الفرض الخامس للدراسة.

### مناقشة نتائج الدراسة

لقد هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف العلاقة بين أحداث الحياة الضاغطة وبين كل من القلق والاكتئاب لدى عينة من أمهات الأطفال المعاقين وعينة من أمهات الأطفال العاديين، وذلك من خلال الكشف عن الفروق بين أمهات الأطفال العاديين وأمهات الأطفال المعاقين في إدراكهم لأحداث الحياة الضاغطة وكذلك الفروق بين أمهات الأطفال العاديين وأمهات الأطفال المعاقين في درجة كل من القلق والاكتئاب، ثم تعرف العلاقة بين هذه المتغيرات لدى كل عينة على حدة، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

١. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أمهات الأطفال العاديين وأمهات الأطفال المعاقين في إدراكهم لأحداث الحياة الضاغطة وذلك بالنسبة للضغوط الداخلية (ضغوط وقت الفراغ، والضغوط الاقتصادية، وضغوط المكانة والأهمية، والضغوط الأسرية والعائلية، والدرجة الكلية) وكذلك بالنسبة للضغوط الخارجية (الصحية والنفسية والدرجة الكلية).

٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أمهات الأطفال العاديين وأمهات الأطفال المعاقين في مستوى القلق لدى كل منهما.

٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أمهات الأطفال العاديين وأمهات الأطفال المعاقين في درجة الاكتئاب لدى كل منهما.

وقد ترجع مثل هذه النتائج إلى أن ضغوط أحداث الحياة أصبحت شيئا عاديا بل ومن ضرورات الحياة اليومية التي نعيشها، وعدم وجود فروق إنما يدل على أن أمهات الأطفال المعاقين وأمهات الأطفال العاديين في المجتمع السعودي ينظرن إلى الضغوط نظرة موضوعية، بل ويواجهنها برضا وطيب خاطر نتيجة لخبرتهن الطويلة في الحياة، وهذا دليل قوى على

قوة إرادتهن وتمكنهن من مواجهتها بأساليب مختلفة، إضافة إلى سعة صدورهن عند مواجهة الشدائد والضغوط في شتى صورها، ولأنها قدر مكتوب ومحتوم على كل إنسان. كما يتميز المجتمع السعودي بارتفاع درجة الالتزام الديني والذي يؤثر تأثيراً كبيرا في تحمل أحداث الحياة الضاغطة بما فيها من إيجابيات وسلبيات، وهذا ما أكد عليه أحمد (١٩٩٩) والذي أشار إلى أن الاستراتيجية الدينية والبنية المعرفية، والتعضيد الاجتماعي، والضبط الداخلي قد ارتبطت جميعها برضا أكبر عن الحياة.

٤. وجود علاقة دالة وموجبة بين أحداث الحياة الضاغطة وبين كل من القلق والاكتئاب لدى عينة أمهات الأطفال المعاقين حيث كانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وموجبة.

٥. وجود علاقة دالة وموجبة بين أحداث الحياة الضاغطة وبين كل من القلق والاكتئاب لدى عينة أمهات الأطفال العاديين، حيث كانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وموجبة.

وهذه نتيجة منطقية حيث إنه كلما زادت الضغوط الخارجية والداخلية لأحداث الحياة لدى الأمهات (سواء لأطفال عاديين أو لأطفال معاقين) قلت الطمأنينة لديهن وزاد عدم الاستقرار والمعاناة من المشاعر السلبية؛ وبالتالي زاد القلق والتوتر والاكتئاب. وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات العربية والأجنبية حيث أشارت نتائج دراسة كوبازا (Kobasa & Puccetti, 1983) إلى وجود ارتباط دال موجب بين إدراك أحداث الحياة الضاغطة وبين المرض الجسمي والاكتئاب، وتوصلت دراسة جانيلين وبلني (Ganellen & Blaney 1984) إلى وجود ارتباط موجب دال بين إدراك الضغوط وبين الاكتئاب، وبينت دراسة بيلينجز وموس (Billngs & Moos, 1984) أن الأكثر شدة في أعراض الاكتئاب أكثر تأثرا بأحداث الحياة الضاغطة، كما أشارت دراسة إبراهيم (١٩٩٢) إلى أن الأمراض السيكولوجية – ومنها القلق والاكتئاب – مرتبطة بالضغوط النفسية الشديدة والمستمرة. وذهب عبدالمعطي (١٩٩٤) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الضغوط المرتفعة وزيادة حدة الأعراض المرضية الكلينيكة: السيكوسوماتية، القلق، والاكتئاب، البارانويا، العصاب القهري، الهستيريا، توهم المرض، الأرق الليلي، الحساسية التفاعلية.

## التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

١– بحث المشكلات التي تمثل ضغوطا حياتية لدى أمهات الأطفال المعاقين عقليا.

٢– القيام بدراسة مماثلة على عينة من أمهات أطفال معاقين إعاقات مختلفة.

٣– إعداد البرامج الإرشادية اللازمة لأمهات الأطفال المعاقين يراعى فيها أساليب مواجهة

ضغوط أحداث الحياة.

٤- إعداد دراسات أخرى تبحث العلاقة بين ضغوط أحداث الحياة وبين بعض متغيرات الشخصية.

٥- إعداد البرامج الإرشادية الدينية اللازمة، لما لها من أثر في الحد من الآثار السلبية للضغوط ومواجهتها بتحد وإصرار.

## المراجع


إبراهيم، أحمد إبراهيم (١٩٩٢). الضغوط الحياتية في علاقتها ببعض الأعراض السيكوسوماتية. **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، (١)، ١٨٧- ٢٠٤.

إبراهيم، عبد الستار (١٩٩٨). "الاكتئاب" اضطراب العصر الحديث - فهمه وأساليب علاجه. **عالم المعرفة**، (٢٣٩)،١١٩-١٢٠.

أحمد، نعمة عبدالكريم (١٩٩٩). الاستراتيجية الدينية وأحداث الحياة الضاغطة. **مجلة دراسات نفسية**، رابطة الأخصائيين النفسيين، **٧**(٤)، ٧٥-٩٦.

جاك س.، استيورت (١٩٩٦). **إرشاد الآباء ذوي الأطفال غير العاديين**، ترجمة: عبدالصمد الأغبري، وفريدة عبدالوهاب. المملكة العربية السعودية: مطابع جامعة الملك سعود.

الربيعة، فهد بن عبد الله (١٩٩٧). الوحدة النفسية والمساندة الاجتماعية لدي عينة من طلاب وطالبات الجامعة: دراسة ميدانية. **مجلة علم النفس**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (٤٣٤)، ٣٠-٤٩.

رشاد، محمد عاطف وأبو الخير، محمد سعيد (١٩٩٩). **ضغوط أحداث الحياة وعلاقتها بالاتجاه نحو الحياة لدى المتقاعدين عن العمل**. المؤتمر الدولي للمسنين، المجلد الأول، مركز الإرشاد النفسي وقسم طب المسنين، جامعة عين شمس، ١٢٢-١٤٣.

ريتشارد، سوين (١٩٧٩). **علم الأمراض النفسية العقلية**، ترجمة: احمد عبد العزيز سلامة. القاهرة: دار النهضة العربية.

سلامة، ممدوحة (١٩٩١). الاعتمادية والتقييم السلبي للذات والحياة لدى المكتئبين وغير المكتئبين. **دراسات نفسية**، **٣**(١)، ١٩٩ - ٢١٨.

عبدالخالق، أحمد محمد (١٩٩٢). **قائمة القلق الحالة والسمة** (ط٢). الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبدالخالق، أحمد محمد (٢٠٠١). **أصول الصحة النفسية**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبدالفتاح، غريب (٢٠٠٠). **مقياس بيك الثاني للاكتئاب**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبدالمعطي، حسن مصطفي (١٩٩٢). ضغوط أحداث الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية وبعض متغيرات الشخصية. **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، (٩) ٦٦-٨٩.

عبد المعطي، حسن مصطفي (١٩٩٤). ضغوط أحداث الحياة وأساليب مواجهتها: دراسة حضارية مقارنة في المجتمع المصري والإندونيسي. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٨، (٢) ٥٥-٧١.

عثمان، فاروق السيد (١٩٩٣). أنماط القلق وعلاقته بالتخصص الدراسي والبيئة لدى طلاب الجامعة أبناء الخليج، **مجلة علم النفس**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (٥)، ٢٤-٤٣.

Anderson, K. (2000). **Internet use among college students:** An exploratory study. PH. D. Rensselaer Polytechnic Inst., Tory, N.Y, available: http: // WWW. Ander.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. Organizational behavior and human. **Decision Processes, 50,** 248-287.

Beck, A., Rush, A., Shaw, B. & Emery, G. (1981). **Cognitive therapy of depression.** New York: Allyn and Bacon.

Behle, D. & Akers, F. (1991). Do mothers interact differently with child who are visually impaired? **Journal of Visual Impairment & Blindness, 90**(6), 501-512.

Billings, A. & Moos, R. (1984). Coping, stress, and social resources among adults with univocal depression. **Journal of Personality and Social Psychology, 46**(4) 878- 891.

Dohrenwend, B. (1981). Brief historical introduction to research on stressful life events. In B.S Dorenwend & B.P. Dorenwend (Eds.) **Stressful life events : Their nature and effects,** (pp. 199-236). New York: Wiley.

Engelaned, B. (1981). Prospective study of the significance of life stress in the etiology of child abuse. **Journal of Consulting and Clinical Psychology, 48.**(7) 67-79

Feeiner, R. (1984). Vulnerability in childhood: A preventative framework for understanding children's efforts to cope with life stress and transition. In M.C. Roberts (Eds). **Prevention of problems in childhood,** (pp. 55-60), New York: John Wiley.

Fontana, A. & Dovidi, J. (1984). The relationship between stressful life events and school related performances of type a and type B. **Journal of Consulting and Clinical Psychology, 52** (2), 22-36

Ganellen, R. & Blaney, P. (1984). Hardiness and social support as moderators of the effect of life stress. **Journal of Personality and Social Psychology, 47**(1), 156-163.

Holahan, C. & Moos, R. (1985). Life and health: Personality, coping, and family support in stress resistance. **Journal of Personality and Social Psychology, 49**(3), 739 – 747.

Hunt, N. (1992). Life events and relapse in bipolar affective disorders. **Journal of Affective Disorders, 25**(3), 101-119.

Johnson, J. & Sarason , G. (1986). Recent developments research in life stress. In V. Hamilton and D.M. Wilburton' (Eds.). **Human stress and cognition,** (pp. 77-90). New-York: Wiley.

Johnson, S. & Robert, J. (1995). Life events and bipolar disorder implications from biological theories psychological. **Bulletin, 117**(3)111-127.

Kobasa, S. & Puccetti, M. (1983). Personality and social resources in stress resistance. **Journal of Personality and Social Psychology, 54**(4), 839 – 850.

Lee, S. (1988). A comparison of stress and martial adjustment in parents having typical young children with handicaps and parents having typical young children. **DAI, 50** (5), 1275-A.

Mahoney, N. (1997). Cognitive therapy and research: A question of questions. **Cognitive Therapy and Research, 40**(1) 5 -17.

Miles, E. (1986). Construct validity of the parent stress, questionnaire for parents of handicapped preschool age children. **DAI, 42**(4), 3158-B.

Rash, R. (1997). **The path way between subject's recent life changes and their near:** Future illness reports: Representative results and musicological issues. New York: Wiley.

Rodriguez, M. & Murphy, E. (1997). Parenting stress and abuse potential in mothers of children with developmental disabilities. **Child Maltreatment, 2**(3), 245-251.

Sterling, S. (1984). Recent stressful life events and young children's school adjustment. **American Journal of Community Psychology, 13**(3) 120-133

Vaux, A. & Ruggiero, N. (1983). Stressful life change and delinquent behavior. **American Journal of Community Psychology, 11**(4) 212-226

35
المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها في مديرية تربية قصبة المفرق لإدارة برامج الأنشطة المدرسية

د. أديب ذياب حمادنة
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية - جامعة آل البيت

د. خالد يوسف القضاة
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية - جامعة آل البيت

36
المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها في مديرية تربية قصبة المفرق لإدارة برامج الأنشطة المدرسية

**د. أديب ذياب حمادنة**
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- جامعة آل البيت

**د. خالد يوسف القضاة**
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- جامعة آل البيت

## الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها في تربية قصبة المفرق لإدارة برامج الأنشطة المدرسية، في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي للمدير.

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية ومديراتها في مديرية التربية والتعليم لتربية قصبة المفرق وبلغ عددهم (١٣٢) مديراً ومديرة، وبلغ حجم العينة (٦٧) مديراً ومديرة، تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية الطبقية حسب متغيرات الدراسة، ولجمع البيانات تم استخدام استبانة بعد التحقق في صدقها وثباتها، وتم استخدام الوسائل الإحصائية المناسبة كالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر كل من متغير الجنس والمؤهل العلمي.

أظهرت نتائج الدراسة أن مجال التنظيم احتل المرتبة الأولى، بينما احتل مجال التنفيذ والمتابعة، المرتبة الثانية، واحتل مجال التخطيط المرتبة الثالثة، بينما احتل مجال التقويم المرتبة الأخيرة. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس والمؤهل العلمي.

وقد أوصي الباحثان بإجراء دراسة مماثلة يستخدم فيها أساليب أخرى لدراسة واقع إدارة برنامج النشاط المدرسي، وعلاقته ببعض المتغيرات مثل الجنس، والمؤهل العلمي، ومدة الخدمة، وسنوات الخبرة.

**الكلمات المفتاحية**: برنامج الأنشطة المدرسية، إدارة برنامج النشاط المدرسي.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٦/٣/٢٨ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/١١/٢٨

المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# The Degree of Practicing the Management of the Educational Activities Programs by the Public School Principals in Al-Mafraq Directorate of Education

**Dr. Adeeb T. Hamadnah**
College of Educational Sciences
Al al-Bayt University

**Dr. Khalid Y. Qudah**
College of Educational Sciences
Al al-Bayt University

**Abstract**

This study aimed at identifying the degree of practicing the management of the educational activities programs by the public school principals in Al-Mafraq Educational Directorate and the effect of sex and scientific qualifications variables.

The population of the study consisted of all the public school principals in Al-Mafraq Educational Directorate (N = 132). The sample of the study was chosen randomly and consisted of 67 school principals. For data collection a questionnaire was developed after validity and reliability were checked. The proper statistical methods and tools used were the average, standard deviation and analysis of variance to identify the effect of sex and scientific variables.

The results of the study revealed that the organization domain ranked first; the executive and follow up domain ranked second; the planning domain ranked third, and the evaluation domain ranked fourth. The study revealed no significant differences were found due to sex and scientific variables.

The researchers recommended that similar studies to be conducted to identify the effect of experience, the type of school (private or public), the level of the school (basic or secondary), and the type of the school program (academic or vocational).

**Key words:** educational activities programs, management of the educational activities programs.

# درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها في مديرية تربية قصبة المفرق لإدارة برامج الأنشطة المدرسية

د. أديب ذياب حمادنة
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- جامعة آل البيت

د. خالد يوسف القضاة
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- جامعة آل البيت

## مقدمة

تعد الأنشطة المدرسية من العناصر الأساسية للمنهاج الدراسي، والتي تهدف إلى صقل شخصية الطالب، وتحقيق الأهداف التربوية (شحاته، ١٩٩٠). كما تساعد الأنشطة في تكوين عادات ومهارات لازمة لمواصلة التعلم بمتعة، وتمكن الطلبة من اتخاذ القرارات والمثابرة على العمل. وتظهر الدراسات أن الطلبة المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي لديهم رغبة في المشاركة في برامج النشاط أكثر من غيرهم من الطلبة، وأنهم أكثر قدرة على بناء علاقات اجتماعية مع زملائهم ومعلميهم، وأكثر ميلاً إلى الإبداع (Kapp, 1980).

وأكدت البحوث التربوية والنفسية أن التلميذ هو محور عملية التعليم، وانطلاقاً من هذا فإنه يجب مراعاة خصائص نموه وتعلمه، وأكدت أيضاً أن عملية التربية يجب أن تكون شاملة لجوانب شخصية التلميذ (رضوان وبدران، ١٩٧٠).

ويعود الفضل في إدخال أول مقرر دراسي للنشاط بشكل منهجي منظم إلى البروفسور فرتويل (Frotwell) عام ١٩٢٧ في كلية المعلمين في جامعة كولومبيا (جونستون وفاونس، ١٩٦٤).

وقد أولت الأنظمة التربوية الحديثة الأنشطة المدرسية اللاصفية اهتماماً كبيراً كونها تشبع ميول ورغبات الطلبة وتساعد على الإبداع. أما النظم التربوية التقليدية فقد جعلت الأنشطة اللاصفية على هامش العملية التعليمية، وحصرت اهتمامها في المواد الدراسية حفظاً وتلقيناً، واهتمت بثقافة الذاكرة وأهملت ثقافة الإبداع، وجعلت معايير النجاح والإخفاق متوقفاً على التحصيل الذي ترجمه نتائج الامتحانات على شكل علامات، وهو يخالف ما تركز عليه التربية الحديثة من ضرورة تزويد المتعلم بالخبرة (ريان، ١٩٨٤).

وفي الأردن، وإلى عهد قريب بقيت الأنشطة اللاصفية لا تحظى بالاهتمام الكافي في المناهج ومن قبل العاملين في التربية والتعليم، حيث كان التركيز منصباً على محتوى المادة الدراسية، ظناً أن تنفيذ الأنشطة اللاصفية يعيق العملية التعليمية ويؤخر قطع المنهاج.

وبدأ الاهتمام بالأنشطة المدرسية يتنامى حيث أوصى مؤتمر العملية التربوية في مجتمع

أردني متطور عام ١٩٨٠ بضرورة عقد دورات خاصة بالأنشطة لمديري المدارس والمعلمين والمشرفين على ممارستها، كما أصدرت دليلاً للأنشطة المدرسية (جرادات، وعبد الحميد، ١٩٨٠) ونتيجة للأصوات التي أخذت تنادي بوجوب تضمين الجدول الدراسي حصة للنشاط المدرسي خصصت وزارة التربية والتعليم في الأردن حصة واحدة للنشاط في الجدول الأسبوعي المدرسي (العجور، ١٩٨٥)، ثم زاد عدد الحصص المخصصة للأنشطة الصفية خلال الأعوام ١٩٨٢– ١٩٨٤ لتصبح أربع حصص أسبوعياً، وأنشأت مديرية النشاطات التربوية عام ١٩٨٣ (عبيدات، ١٩٩٤) والتي أصبحت فيما بعد تسمى المديرية العامة للنشاطات (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥).

وأما بالنسبة لدور مدير المدرسة في الأنشطة المدرسية فهو القائد الميداني لمدرسته يقود معلميها وعامليها وطلبتها، فهو يعرّف بالأنشطة المدرسية، ويقوم بتوعية الطلبة بأهميتها، ويتعاون مع المعلمين والطلبة على اختيار الأنشطة التي تناسب قدرات الطلبة وميولهم والتي تساعد في تحقيق الأهداف التربوية، ومدير المدرسة هو الذي يوجه مدرسته نحو الانفتاح على المجتمع المحلي والتفاعل معه من خلال برامج الأنشطة التي تنفذها المدرسة (حجي، ١٩٩٨).

ومن الدراسات التي وقف عليها الباحثان والتي تناولت الأنشطة المدرسية اللاصفية دراسة الجوهرة (١٩٨٩) التي هدفت إلى تعرف دور الإدارة المدرسية الراهن تجاه التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، وتقويم الأنشطة المدرسية بالمرحلة الثانوية للفتيات في مكة المكرمة، وأشارت النتائج إلى أن الإدارة المدرسية تقوم بدور التنظيم للأنشطة المدرسية بدرجة متوسطة، وبدور التوجيه بدرجة مقبولة، وبدور تقويم برامج النشاطات بمستوى أداء أقل من متوسط.

وأجرى الحبشي والعيساوي (١٩٩٦) دراسة هدفت إلى تعرف واقع الأنشطة التربوية بمراحل التعليم في سلطنة عمان ومردودها الإيجابي على الطلبة المشاركين فيها. وكان من أهم نتائجها: أن الأنشطة التربوية تمارس في المدارس الثانوية على أساس الميل والرغبة الموجودة لدى الطالب بالإضافة إلى حبه لمشاركة الجماعة في مزاولة النشاط، بالإضافة إلى تعدد الأنشطة وتنوعها، سواء كانت اجتماعية، رياضية، فنية، أو غيرها.

كما أجرى السعد وياسين (١٩٩٧) دراسة هدفت إلى تقويم حصة النشاط المدرسي في الأردن. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة أن حصة النشاط يمكن أن تحقق (٢١) هدفاً، وأن درجة تحقيق هذه الأهداف تتفاوت من هدف لآخر، كما كشفت عن وجود (١٣) مشكلة تعترض تنفيذ حصة النشاط ومنها: قلة عدد الغرف المخصصة لممارسة النشاطات، وضعف الإمكانات المتوافرة وشعور المعلم بأن حصة النشاط عبء عليه وفوق نصابه، وأن (١٤) نوعاً من النشاطات تمارس في حصة النشاط المدرسي، وأكثرها ممارسة هي النشاطات الرياضية، تليها النشاطات المهنية، ثم النشاطات الثقافية، وأقلها هي النشاطات الموسيقية.

كما أجرى الشلبي (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى تعرف درجات رضا المشرفين ومعلمي

المدارس الحكومية في محافظتي جرش وعجلون في الأردن واقع النشاطات التربوية ومدى أثر كل من متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمركز الوظيفي في درجات رضا المعلمين، ومن أهم ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج: أن درجات رضا المشرفين التربويين والمعلمين متوسطة في جميع المجالات. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات رضا المشرفين تعزى إلى متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمركز الوظيفي.

كما أجرى درادكه (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى تعرف دور مدير المدرسة في تطوير الأنشطة المدرسية في محافظة اربد، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة: أن معظم تقديرات المعلمين لدور مدير المدرسة في تطوير الأنشطة المدرسية جاءت متوسطة في مجالات الأنشطة الاجتماعية، والمعرفية، والرياضية والعامة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين تعزى إلى متغير الجنس.

كما أجرى جعنيني (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى معرفة درجة تحقق الأنشطة اللاصفة الموجهة لأهدافها التربوية في المدارس الثانوية الرسمية من وجهة نظر معلميها في ضوء بعض المتغيرات، وقد أظهرت النتائج أن درجة تحقيق النشاطات مجتمعة (الكشفية، والرياضية، والاجتماعية، والتطوعية، والرحلات المدرسية، والفنية والثقافية) قد بلغت ٧٥,٧٧ كما أظهرت نتائج الدراسة أن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمات.

وهدفت دراسة أبو عاشور وعليمات (٢٠٠٢)، إلى الكشف عن وجهة نظر المعلمين والمعلمات لدور مدير المدرسة في إنجاح الأنشطة المدرسية في محافظة المفرق ومعرفة أثر كل من الجنس والخبرة والتخصص، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: أن دور مدير المدرسة الثانوية في إنجاح النشاطات المدرسية كان مقبولاً وعلى المجالات كافة، والمستوى عند الإناث أعلى من الذكور، وذوي التخصص الأدبي أعلى من ذوي التخصص العلمي، وبالنسبة للخبرة كانت لصالح ذوي الخبرة من (٦-١٠) سنوات.

وأجرى عبابنة (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى تعرف واقع ممارسة المديرين لإدارة برنامج النشاط المدرسي في المدارس الحكومية من وجهة نظر المديرين في محافظة اربد. وقد كشفت نتائج الدراسة أن المديرين يرون أنهم يمارسون إدارة برنامج النشاط المدرسي والمتابعة والتخطيط بدرجة كبيرة، وأنهم يمارسون التقويم بدرجة متوسطة.

كما وقف الباحثان على الدراسات الأجنبية التي تناولت الأنشطة المدرسية، ومنها دراسة هنسون (Henson, 1989) والتي هدفت إلى معرفة اتجاهات طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية نحو الأنشطة المرافقة للمنهاج في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٨٣) طالباً وطالبة من (١٣) منطقة تعليمية في ولاية أركنسا. وقد كشفت نتائج الدراسة أن الذكور أظهروا اتجاهات إيجابية أفضل من الإناث في الصفوف من السادس إلى

التاسع، وأن طلبة الريف أظهروا اتجاهات إيجابية نحو الأنشطة المدرسية أفضل من طلبة المدينة، كما أظهر الطلبة البيض اتجاهات إيجابية نحو الأنشطة أفضل من الطلبة السود في الصفين السابع والثامن، وقد أوصت الدراسة بضرورة توفير المزيد من الأنشطة الطلابية لهذه الفئة العمرية، وبضرورة إجراء مزيد من البحوث عن أثر المتغير العرقي على مزاولة الطلبة للأنشطة المرافقة للمنهاج.

كما أجرت نوا (Nwa, 1994) دراسة هدفت إلى تعرف مدى مشاركة الطلبة في الأنشطة المدرسية المنهجية، حيث شملت الدراسة (١٢٤) طالباً في المرحلة الثانوية لديهم إعاقات في ثماني مدارس ثانوية في إحدى مناطق ولاية أوهايو. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٦٠٪ من الطلبة يشاركون في أنشطة داخل المدرسة وخارجها. أما الطلبة الذين لم يشاركوا فقد تبين أن ٣٧٪ منهم قد شاركوا في نشاط خارج المدينة، وأن ٧٢٪ من الذين شاركوا قد فعلوا ذلك من أجل التسلية والمتعة الشخصية، وأن ٥٨٪ قد شاركوا من أجل تحقيق إنجازات شخصية. وأن ٢٦٪ من الطلبة لم يشاركوا بسبب الإعاقات الجسمية، وقد شملت الأنشطة الألعاب الرياضية، الأناشيد، المسرحية، نوادي الطلبة، الكشافة والبرامج التطوعية.

وأجرت يونج وهلتون ووايتلي (Young, Helton & Whitely, 1997) دراسة عن أثر الأنشطة المدرسية على الطلبة، وقد تضمنت الدراسة إجراء مقابلات مع عشرين طالباً لبيان أثر الأنشطة: كالرياضة والموسيقى، والكشافة، والنوادي وجمعيات الأخوة والأخوات، ومجموعات الحي، وأنشطة الكنيسة، وقد أظهرت النتائج أن لهذه الأنشطة أثرا إيجابيا واضحا على النشاط الأكاديمي والنمو العاطفي والاجتماعي للطلبة المراهقين، وأن الآباء يشعرون بالغربة عن المدارس الثانوية وأنهم غير قادرين على فهم العمل الأكاديمي، وأنهم لا يستطيعون تقديم مساعدات لأبنائهم في أدائهم لواجباتهم المنزلية، وقد أوصت الدراسة بضرورة أن تدعو المدرسة لأولياء أمور الطلبة إلى المدرسة وضرورة استخدام الأنشطة المرافقة للمنهاج لتعزيز التزام الطلبة الأكاديمي.

كما أجرى جدوسيكي (Gadowsski, 1997) دراسة لمعرفة أثر الأنشطة، ومدى انسجام الطلبة مع المنهج المدرسي، وذلك من خلال برامج معينة تم تطبيقها على جامعة نبراسكا في الولايات المتحدة حيث شملت عينة الدراسة (٦٩) طالباً، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مستوى مشاركة الطلبة في الأنشطة ورضاهم عن المناخ المدرسي، وكان للوضع الاجتماعي والاقتصادي للطلبة تأثير قليل على درجة مشاركتهم في الأنشطة، ولم تظهر الدراسة أثراً لمتغير الجنس على المشاركة في الأنشطة.

وأجرى كيرك (Kirk, 2001) دراسة عن الأنشطة اللاصفية في ولاية مونتانا الأمريكية للصفوف (٥ و٧ و٩) في إحدى وعشرين منطقة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٥٠٠) طالباً وطالبة. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الشباب الذين يشاركون في الأنشطة

اللاصفية يقل ارتكابهم للتصرفات السلبية مثل: شرب الخمور، وسرقة المحال التجارية، وإتلاف أملاك الآخرين، والتدخين، وإدمان المخدرات، والتسرب من المدرسة، كما أظهرت أنه قد تحسنت لديهم التصرفات الجيدة مثل: إنفاق الأموال في الصدقات والأعمال الخيرية، ومساعدة الفقراء، وتحسنت لديهم الخصائص القيادية.

من خلال عرض الدراسات السابقة يلاحظ الباحثان أن الطلبة يمارسون الأنشطة ويشاركون فيها على أساس الميل والرغبة والمشاركة الجماعية وتنوع الأنشطة كما في دراسة الحبشي والعيساوي (١٩٩٦)، وأن للأنشطة أثرا إيجابيا واضحا على النشاط الأكاديمي والنمو العاطفي والاجتماعي للطلبة كما في دراسة يونج وهلتون ووايتلي (Young, Holton & Whitely, 1977)، كما أن الطلبة الذين يشاركون في الأنشطة اللاصفية يقل ارتكابهم للتصرفات السلبية مثل شرب الخمور، وسرقة المحال التجارية، وإتلاف ممتلكات الآخرين، وتتحسن لديهم التصرفات الجيدة كتقديم الصدقات والأعمال الخيرية، ومساعدة الفقراء، كما في دراسة كيرك (Kirk, 2001) في حين تناولت بعض الدراسات تقويم حصة النشاط المدرسي ومدى تحقيقها للأهداف التربوية من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين، وما يعترض تحقيق هذه الأهداف من معوقات مثل: قلة عدد الغرف المخصصة لممارسة النشاطات، وضعف الإمكانات، وشعور المعلم بأن النشاط عبء إضافي فوق نصابه التعليمي، كما في دراسات السعد وياسين (١٩٩٧)، والجعنيني (٢٠٠١)، والشلبي (١٩٩٨).

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تناولت درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها في مديرية تربية قصبة المفرق لإدارة الأنشطة التعليمة من وجهة نظر المديرين والمديرات أنفسهم في مديرية قصبة المفرق حيث لم تتطرق إليه الدراسات السابقة في حدود علم الباحثين، بينما تناولت دراسة درادكه (٢٠٠٠) دور مدير المدرسة في تطور الأنشطة المدرسية من وجهة نظر المعلمين في محافظة اربد وتناولت دراسة عبابنة (٢٠٠٤) واقع ممارسة المديرين لإدارة النشاط المدرسي في المدارس الحكومية في محافظة اربد كما امتازت الدراسة الحالية بأنها تناولت متغيرات الجنس والمؤهل العلمي للمدير من وجهة نظر المديرين، كما تأتي هذه الدراسة أيضاً استجابة إلى إجراء مزيد من الدراسات عن درجة ممارسة مديري المدارس للأنشطة اللاصفية المدرسية، وقد استطاع الباحثان من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وضع الفرضيات واختيار المعالجات الإحصائية المناسبة وتطوير أداة الدراسة.

## مشكلة الدراسة

تعد الأنشطة المدرسية من الأهمية بمكان في الحياة المدرسية، حيث إنها تضطلع بدور هام في بناء شخصية الطالب، وتحقق درجة نمو عالية له، وهذا ما تفرضه طبيعة العصر، وبالتالي يفرض على المدرسة أن تهتم بالتربية المتكاملة التي تتطلب تهيئة الظروف لممارسة مثل هذه

الأنشطة (شحاته، ١٩٩٧).

وعلى الرغم من أن الأنشطة المدرسية تحظى باهتمام كبير من قبل المسؤولين عنها على مختلف المستويات الإدارية داخل منظومة التعليم في وزارة التربية والتعليم، ففي المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي الذي عقد عام ١٩٨٧ في الأردن أوصى بعدة توصيات منها: توضيح مفهوم الأنشطة المدرسية وأهميتها من خلال تطوير التعليمات، وعقد دورات تدريبية وبرمجة الأنشطة على الجدول الدراسي، وإقامة مراكز دائمة خاصة بالأنشطة (جرادات والفرح، ١٩٨٨).

إلا أنها لم تنجح حتى الآن بالدرجة الكافية في تحقيق أهدافها، وربما يرجع ذلك إلى عدم اهتمام الخطة التعليمية بمثل هذه الأنشطة، أو تدني نظرة أولياء الأمور والطالب لهذه الأنشطة، والنظر إليها على أنها مضيعة للوقت، أو عدم توفر ميزانية كافية لتنفيذها، الأمر الذي يبعث على التساؤل عن دور مدير المدرسة في إدارة الأنشطة المدرسية ودرجة ممارسته لهذا الدور كونه المسؤول الأول عن التخطيط لكافة الأنشطة المدرسية التي تنفذ في مدرسته، وهو المسؤول أيضاً عن أسباب عدم تنفيذ الأنشطة الواردة في خطة المدرسة. وتتحدد مشكلة هذه الدراسة في معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها في مديرية تربية قصبة المفرق لإدارة برامج الأنشطة المدرسية في ضوء بعض متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، لأن نجاح الأنشطة المدرسية رهن بمدى كفاءة إدارتها.

## أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١- ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها في مديرية تربية قصبة المفرق لإدارة برامج الأنشطة المدرسية؟

٢- هل تختلف درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها في مديرية تربية قصبة المفرق لإدارة برامج الأنشطة المدرسية باختلاف الجنس والمؤهل العلمي؟

## أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الأنشطة المدرسية ودورها الفعال في تحقيق أهداف العملية التربوية والعملية التعليمية بشكل عام، وخدمة المنهج والطالب، وإدارة المدرسة والبيئة المحلية بشكل خاص، وكذلك الإسهام في تحسين ممارسة المديرين عند إدارة برامج الأنشطة المدرسية، وكذلك تفيد في اطلاع المسؤولين في وزارة التربية على واقع إدارة برامج الأنشطة المدرسية، لتشكيل صورة شاملة عن الوضع القائم في المدارس، مما يساعد في رسم السياسات اللازمة لكيفية إعداد المديرين وتدريبهم على إدارة برامج الأنشطة المدرسية وتنفيذها.

**التعريفات الإجرائية**

**برنامج النشاط المدرسي:** هو ذلك البرنامج الذي تنظمه المدرسة، متكاملاً مع البرنامج التعليمي والذي يقبل عليه الطلبة برغبة وبشغف، ويحقق أهدافاً تربوية معينة سواء ارتبطت هذه الأهداف بتعليم المواد الدراسية، أو باكتساب خبرة، أو مهارة، أو اتجاه علمي، أو عملي، مما يساهم في إعدادهم إعداداً متكامل الجوانب.

**إدارة برنامج النشاط المدرسي:** هي الجهود المنظمة التي يبذلها المدير بالتعاون مع المعلمين في تخطيط وتنفيذ ومتابعة برنامج النشاط المدرسي من أجل تحقيق أهداف النشاط المدرسي التي تتمثل في واقع مجالات التخطيط، والتنظيم، والمتابعة، والتقويم.

**حدود الدراسة**

يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

١– تقتصر هذه الدراسة على عينة من مديري المدارس الحكومية ومديراتها في مديرية تربية قصبة المفرق للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.

٢– تتحدد نتائج هذه الدراسة باستخدامها استبانة تقتصر على المجالات الآتية: التخطيط، التنظيم، التنفيذ، المتابعة والتقويم.

٣– تتحدد نتائج هذه الدراسة بدرجة صدق وثبات الاستبانة.

**منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

**منهج الدراسة**

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

**مجتمع الدراسة وعينتها**

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية ومديراتها في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق وعددهم (١٣٢) مديراً ومديرة، منهم (٦٤) مديراً و(٦٨) مديرة والذين أمضوا عاماً دراسياً كاملاً فأكثر في مجال عملهم لعام ٢٠٠٤/٢٠٠٥م كما هو موضح في الجدول رقم (١).

وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية من مديري المدارس الحكومية ومديراتها في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق وبلغ حجم العينة (٦٧) مديراً ومديرة منهم (٣٢) مديراً و(٣٥) مديرة وتشكل عينة الدراسة ٥٠٪ تقريباً من مجتمع الدراسة كما هو موضح في الجدول رقم (١).

**الجدول رقم (١)**

**توزيع أفراد مجتمع الدراسة وعينتها حسب متغيري الجنس، والمؤهل العلمي**

| المؤهل العلمي / الجنس | بكالوريوس | | دبلوم تربية | | ماجستير تربية | | الكلي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | مجتمع الدراسة | عينة الدراسة | مجتمع الدراسة | عينة الدراسة | مجتمع الدراسة | عينة الدراسة | مجتمع الدراسة | عينة الدراسة |
| ذكور | ٣٣ | ١٦ | ٢٧ | ١٤ | ٤ | ٢ | ٦٤ | ٣٢ |
| إناث | ٤٣ | ٢٢ | ١٨ | ٩ | ٧ | ٤ | ٦٨ | ٣٥ |
| المجموع | ٧٦ | ٣٨ | ٤٥ | ٢٣ | ١١ | ٦ | ١٣٢ | ٦٧ |

**أداة الدراسة**

قام الباحثان بتطوير أداة الدراسة بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة الخاصة بموضوع الدراسة، دراسة عباينة (٢٠٠٤) ودراسة الشلبي (١٩٩٨) ودراسة درادكة (٢٠٠٠) وتكونت أداة الدراسة من جزأين هما:

١- الجزء الأول: تضمن معلومات عامة حول متغيرات الدراسة المستقلة من حيث الجنس، والمؤهل العلمي.

٢- الجزء الثاني: تكون من (٤٥) فقرة موزعة بين أربعة مجالات هي: التخطيط، التنظيم، التنفيذ والمتابعة، والتقويم.

وطلب من أفراد عينة الدراسة الإجابة عن فقرات الاستبانة بمقياس ليكرت الخماسي كالآتي: كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً. وتمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١).

**صدق الأداة**

يعد الصدق من الشروط الضرورية التي ينبغي توافرها في الأداة التي تعتمدها أية دراسة، وتكون أداة البحث صادقة إذا كان بمقدورها أن تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه. وللتحقق من صدق فقرات الاستبانة وصلاحيتها من حيث الصياغة والوضوح، وشمولها للجوانب المتعلقة بالدراسة. قام الباحثان بعرض الصورة الأولية من هذه الاستبانة على لجنة من المحكمين والمتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، والإدارة التربوية، ومديري المدارس حيث بلغ عددهم (١٦) خبيراً، وطلب إليهم إبداء آرائهم حول صلاحية فقرات الاستبانة ومجالاتها في قياس ما وضعت لقياسه، ومن حيث الصياغة والوضوح والترتيب والإضافة والحذف.

ويشير إيبل (Ebel, 1972) إلى أن قيام عدد من المتخصصين بتقدير مدى تمثيل الفقرات للصفة المراد قياسها وسيلة مفضلة للتثبت من الصدق الظاهري للأداة. وبما أن عدد المحكمين (١٦) خبيراً فقد اختيرت الفقرات التي أيد صلاحيتها (١٢) خبيراً أي بنسبة (٧٥٪) في حين استبعدت الفقرات التي حظيت بنسبة أقل من هذه النسبة، وفي ضوء آراء

المحكمين أعيدت صياغة الفقرات التي تحتاج إلى صياغة، وحذفت الفقرات غير المناسبة، وبهذا أصبحت الاستبانة مشتملة في صورتها النهائية على (٤٥) فقرة موزعة على مجالات الدراسة الأربع.

**ثبات الأداة**

للتأكد من ثبات الأداة قام الباحثان باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test–retest) وذلك بتوزيعها على عينة مكونة من (١٦) مديراً ومديرة من خارج عينة الدراسة بفارق ثلاثة أسابيع بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني ثم استخرج معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person) (قنديل،١٩٨٧). فبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٩) وهذه النسبة تعد وفق طريقة بيرسون كافية لإعطاء الأداة صفة الثبات.

**إجراءات التنفيذ**

بعد إعداد أداة الدراسة في صيغتها النهائية والتأكد من صدقها وثباتها وبعد أن تم تحديد مجتمع الدراسة قام الباحثان بتوزيع الاستبانة على أفراد الدراسة والمكونة من (٦٨) مديراً ومديرة للمدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء قصبة المفرق خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥، ثم جمعت الاستبانات وفرغت البيانات الواردة في جداول خاصة، ثم أدخلت في جهاز الحاسوب حسب نموذج SPSS من أجل التحليل الإحصائي.

**المعالجات الإحصائية**

١– للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على جميع المجالات ولكل فقرة من فقرات الأداة ورتبت ترتيباً تنازلياً حسب كل مجال.

٢– للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام تحليل التباين لمعرفة أثر كل من الجنس، والمؤهل العلمي.

**نتائج الدراسة ومناقشتها**

فيما يلي عرض شامل لنتائج الدراسة ومناقشتها حسب ترتيب الأسئلة:

**أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:** نص هذا السؤال على "ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها في مديرية تربية قصبة المفرق لإدارة برامج الأنشطة المدرسية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات

الأنشطة مرتبة تنازلياً كما هو وارد في الجدول رقم (٢).

**الجدول رقم (٢)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الأنشطة مرتبة تنازلياً**

| الترتيب | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| ١ | التنظيم | ٤,٣٢ | ٠,٥٤ |
| ٢ | التنفيذ والمتابعة | ٤,٢٣ | ٠,٥٢ |
| ٣ | التخطيط | ٤,٢٢ | ٠,٤٤ |
| ٤ | التقويم | ٤,١٤ | ٠,٥٢ |
| | الكلي | ٤,٢٢ | ٠,٤٣ |

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (٢) أن مجال التنظيم احتل المرتبة الأولى بين المجالات إذ نال متوسطاً حسابياً مقداره (٤,٣٢) وانحرافاً معيارياً مقداره (٠,٥٤) بينما احتل مجال التنفيذ والمتابعة المرتبة الثانية فقد نال متوسطاً حسابياً مقداره (٤,٢٣) وانحرافاً معيارياً مقداره (٠,٥٢)، واحتل مجال التخطيط المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٢٢) وانحراف معياري مقداره (٠,٤٤)، بينما احتل مجال التقويم المرتبة الأخيرة فنال متوسطاً حسابياً مقداره (٤,١٤) وانحرافاً معيارياً مقداره (٠,٥٢).

يلاحظ من النتائج الواردة في الجدول (٢) أن المديرين يمارسون التخطيط، والتنظيم، والتنفيذ والمتابعة، والتقويم بدرجة كبيرة. ويعزو الباحثان ذلك إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم بالأردن بالنشاط المدرسي، وإلى التوصيات التي أوصى بها المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي الذي عقد في عمان عام ١٩٨٧ والذي وعّى المديرين بأهمية النشاط المدرسي وكيفية تنفيذ هذه الأنشطة، وأكد على أن النشاط المدرسي لا يقل في أهميته عن أهمية الدرس داخل الحجرة الصفية، وأنه وسيلة أساسية لتحقيق أهداف التربية والتعليم، وله أثر فعال في تنمية الصفات الحسنة لدى الطلاب، وتنمية قدراتهم وإمكاناتهم من جميع الجوانب الدينية، والاجتماعية، والرياضية، والثقافية، والموسيقية إلى أقصى حد ممكن. واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة عباينة (٢٠٠٤) والتي أشارت إلى أن مديري المدارس يرون أنهم يمارسون التخطيط والتنظيم وإدارة برامج الأنشطة المدرسية ومتابعتها بدرجة كبيرة وأنهم يمارسون التقويم بدرجة متوسطة. فيما أشارت نتائج دراسة الجوهرة (١٩٨٩) إلى أن الإدارة المدرسية تقوم بدور التنظيم للأنشطة المدرسية بدرجة متوسطة، وبدور التوجيه بدرجة مقبولة، وبدور التقويم بمستوى أقل من متوسط، وتتفق إلى حد ما مع نتائج دراسة درادكة (٢٠٠٠) والتي أشارت إلى أن معظم تقديرات معلمي المدارس الثانوية ومعلماتها المتعلقة بدور مدير المدرسة في تطوير الأنشطة المدرسية جاءت بدرجة متوسطة.

ولبيان درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها في مديرية قصبة المفرق

لإدارة برامج الأنشطة المدرسية حسب مجال التخطيط فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال مرتبة تنازلياً كما هو وارد في الجدول رقم (٣).

**الجدول رقم (٣)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التخطيط مرتبة تنازلياً**

| رقم الفقرة | الترتيب | الفقـرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ٩ | ١ | أبلغ المعلمين بالنشرات والتعاميم التي تصدرها وزارة التربية والتعليم التي توجه سير النشاط من أجل اتباعها. | ٤,٧٣ | ٠,٤٥ |
| ١٠ | ٢ | أحرص على تبليغ المعلمين عن مواعيد ممارسة كل نوع من أنواع النشاط المدرسي من بداية العام الدراسي. | ٤,٦٨ | ٠,٥٥ |
| ١١ | ٤ | أحرص على إعلان الطلاب عن مواعيد ممارسة كل نوع من أنواع النشاط المدرسي من بداية العام الدراسي. | ٤,٥٢ | ٠,٦٥ |
| ١٢ | ٤ | أحرص على تبليغ المعلمين عن أماكن ممارسة كل نوع من أنواع النشاط المدرسي من بداية العام الدراسي. | ٤,٥٢ | ٠,٦١ |
| ٤ | ٥ | أحرص على تبليغ المعلمين عن أوجه النشاط المدرسي الموجودة في المدرسة ليختاروا ما يلائمهم من أنشطة. | ٤,٤٥ | ٠,٧٩ |
| ٢ | ٦ | أحرص على الملاءمة بين خطة برنامج النشاط المدرسي والإمكانات البشرية في المدرسة. | ٤,٤٤ | ٠,٧٥ |
| ٥ | ٧ | أحرص على إعلان الطلاب عن أنواع النشاط المدرسي المتوافرة في المدرسة من بداية العام الدراسي لكي يختاروا ما يتناسب مع ميولهم وقدراتهم. | ٤,٣٩ | ٠,٧٨ |
| ١٣ | ٨ | أحرص على إعلان الطلاب عن أماكن ممارسة كل نوع من أنواع النشاط المدرسي من بداية العام الدراسي. | ٤,٣٨ | ٠,٧٤ |
| ٣ | ٩ | أحرص على الملاءمة بين خطة برنامج النشاط المدرسي والإمكانات المادية في المدرسة. | ٤,٣٨ | ٠,٧٦ |
| ١ | ١٠ | أضع بالتعاون مع المعلمين خطة عامة لبرنامج النشاط المدرسي من بداية العام الدراسي. | ٤,٣٥ | ٠,٧٤ |
| ١٥ | ١٨ | أحرص على الملاءمة والربط بين أهداف برنامج النشاط المدرسي والأهداف التعليمية للمواد الدراسية المدرسية. | ٤,٢٥ | ٠,٦٥ |
| ١٤ | ١٢ | أخصص الأموال اللازمة للصرف على أنواع النشاط المدرسي من بداية العام الدراسي. | ٤,٢٥ | ٠,٧٥ |
| ٨ | ١٣ | أوضح للمعلمين التعليمات التي تحدد برنامج النشاط من بداية العام الدراسي. | ٤,٢٤ | ٠,٨٢ |
| ٦ | ١٤ | أحرص على تبليغ المعلمين بأهداف كل نوع من أنواع النشاط المدرسي من بداية العام الدراسي. | ٤,٢١ | ٠,٧٧ |

**تابع الجدول رقم (٣)**

| رقم الفقرة | الترتيب | الفقـرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ٧ | ١٥ | أحرص على إعلان الطلاب عن أهداف كل نوع من أنواع النشاط المدرسي بالوسائل المسموعة والمقروءة من بداية العام الدراسي. | ٤,٠٢٨ | ٠,٨١ |
| ١٦ | ١٦ | أحرص على إشراك الطلبة في التخطيط لبرنامج النشاط المدرسي. | ٣,٥٦ | ٠,٩٩ |
| ١٧ | ١٧ | أحرص على اطلاع أولياء أمور الطلبة على برنامج النشاط المدرسي وأهدافه. | ٣,٢٩ | ٠,٩٨ |
| ١٨ | ١٨ | أحرص على إشراك أولياء أمور الطلبة في التخطيط لبرنامج النشاط المدرسي. | ٣,٢٣ | ١,٠٣٤ |
| | | الكلي | ٤,٢٢ | ٠,٤٤ |

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (٣) أن عدد فقرات هذا المجال (١٨) فقرة وأن المتوسطات الحسابية لآراء مديري المدارس ومديراتها حول درجة ممارستهم للتخطيط لبرنامج النشاط المدرسي بلغت درجة كبيرة، حيث حصلت الفقرة "أبلغ المعلمين بالنشرات والتعاميم التي تصدرها وزارة التربية والتعليم التي توجه سير النشاط من أجل اتباعها" على المرتبة الأولى إذ نالت متوسطاً حسابياً مقداره (٤,٧٣) وانحرافاً معيارياً مقداره (٠,٤٥) ويليها الفقرة "أحرص على تبليغ المعلمين عن مواعيد ممارسة كل نوع من أنواع النشاط المدرسي من بداية العام الدراسي" فنالت متوسطاً حسابياً مقداره (٤,٦٨) وانحرافاً معيارياً مقداره (٠,٥٥) ويعزو الباحثان السبب في ذلك إلى أن تبليغ المديرين للمعلمين بالنشرات والتعاميم الرسمية التي تصدرها وزارة التربية والتعليم بخصوص الأنشطة وعن مواعيد ممارسة كل نوع من أنواع النشاط هو أن هذه التعاميم هي كتب رسمية صادرة من وزارة التربية والتعليم الأمر الذي يعني أن من الواجبات الرسمية لمدير المدرسة التأكد من أن المعلمين كافة قد بلغوا وذلك بأخذ تواقيعهم على هذه التعاميم الرسمية إشعاراً بالتبليغ من أجل متابعة التنفيذ ووضعهم أمام مسؤولياتهم.

ويتضح من الجدول رقم (٣) أيضاً أن الفقرة "أحرص على اطلاع أولياء أمور الطلبة على برنامج النشاط المدرسي وأهدافه"، احتلت المرتبة السابعة عشرة إذ نالت متوسطاً حسابياً مقداره (٣,٢٩) وانحرافاً معيارياً مقداره (٠,٩٨) بينما احتلت الفقرة "أحرص على إشراك أولياء أمور الطلبة في التخطيط لبرنامج النشاط المدرسي" المرتبة الأخيرة إذ نالت متوسطاً حسابياً مقداره (٣,٢٣) وانحرافاً معيارياً مقداره (١,٣٤)، ويعزو الباحثان ذلك إلى ضعف مشاركة أولياء أمور الطلبة في مجالس الآباء والمدرسين وفي النشاطات المدرسية حيث ينصب اهتمامهم على متابعتهم لأبنائهم على الجوانب الأكاديمية، كما أن مديري المدارس يشكون من ضعف اتصال أولياء الأمور بالمدرسة والتفاعل مع نشاطاتها المختلفة فضلاً عن المشاركة

في التخطيط لبرنامج النشاط المدرسي. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عبابنة (٢٠٠٤) والتي أشارت إلى أن المديرين يمارسون التخطيط بدرجة كبيرة.

ولبيان درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها في مديرية تربية قصبة المفرق لإدارة برامج الأنشطة المدرسية حسب مجال التنظيم تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال مرتبة تنازلياً كما هو وارد في الجدول رقم (٤).

**الجدول رقم (٤)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التنظيم مرتبة تنازلياً**

| رقم الفقرة | الترتيب | الفقـرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ٢٠ | ١ | أحرص على توفير الأدوات (الوسائل والخامات) التي تحتاجها طبيعة كل نوع من أنواع النشاط المدرسي. | ٤,٤١ | ٠,٦٧ |
| ٢٢ | ٢ | أحرص على توزيع كل الطلاب على أنواع النشاط المدرسي حسب ميولهم وقدراتهم. | ٤,٣٥ | ٠,٧٨ |
| ١٩ | ٣ | أحرص على أن يكون مكان النشاط المدرسي مناسباً. | ٤,٣٥ | ٠,٨١ |
| ٢١ | ٤ | أحرص على أن يكون هناك معلمون (مشرفون) على كل نوع من أنواع النشاط المدرسي يقومون بتوجيه الطلاب وتنفيذ خطط برامج النشاط. | ٤,٣٢ | ٠,٧٩ |
| ٢٣ | ٥ | أراعي عند توزيع برامج النشاط المدرسي على المعلمين المشرفين على تنفيذ النشاط إمكاناتهم وميولهم. | ٤,٢٩ | ٠,٧٤ |
| ٢٤ | ٦ | أوزع ميزانية النشاط المدرسي على أنواع النشاط حسب عدد الطلاب المشتركين. | ٤,١٧ | ٠,٧٧ |
| | | الكلي | ٤,٣٢ | ٠,٥٤ |

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (٤) أن الفقرة (٢٠) احتلت المرتبة الأولى والتي نصها "أحرص على توفير الأدوات الوسائل والخامات التي تحتاجها طبيعة كل نوع من أنواع النشاط المدرسي"، إذ نالت متوسطاً حسابياً مقداره (٤,٤١) وانحرافاً معيارياً مقداره (٠,٦٧) بينما احتلت الفقرة (٢٢) المرتبة الثانية والتي نصها "أحرص على توزيع كل الطلاب على أنواع النشاط المدرسي حسب ميولهم وقدراتهم" فنالت متوسطاً حسابياً مقداره (٤,٣٥) وانحرافاً معيارياً مقداره (٠,٧٨) ويعزو الباحثان ذلك إلى أن من الواجبات الرسمية لمدير المدرسة توفير مستلزمات النشاط المدرسي؛ لأنه يملك صلاحية الصرف لشراء هذه المستلزمات كما أن مدير المدرسة حريص على إنجاح برنامج النشاط في مدرسته، وذلك من خلال توزيع الطلبة على أنواع النشاط المدرسي وحسب ميولهم وقدراتهم وذلك ليقبل الطلبة على تنفيذ هذه النشاطات برغبة ودافعية واهتمام. بينما احتلت الفقرة (٢٤) المرتبة (السادسة) والأخيرة في هذا المجال فنالت متوسطاً حسابياً مقداره (٤,١٧) وانحرافاً

معيارياً مقداره (٠,٧٧).

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن مدير المدرسة غالباً ما يوزع ميزانية النشاط المدرسي حسب نوع النشاط وليس حسب عدد المشاركين فيه من الطلبة، فمثلاً ربما يخصص مدير المدرسة جزءاً كبيراً من ميزانية النشاط للاحتفال بالمناسبات الوطنية، وقد يخصص جزءاً كبيراً من ميزانية النشاط، لصرفه في مجال النشاط الرياضي، لإبراز دور المدرسة وتفوقها في هذا المجال، وقد يخصص المدير جزءاً كبيراً من ميزانية النشاط لإعداد معرض تعليمي وهكذا.

ويتضح أيضاً أن إجابات جميع أفراد العينة عن جميع فقرات هذا المجال كانت بدرجة كبيرة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لآراء المديرين ما بين (٤,٤١-٤,١٧)، والانحرافات المعيارية بين (٠,٦٧- ٠,٧٧). واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عبابنة (٢٠٠٤) التي أشارت إلى أن المديرين يمارسون التخطيط والتنظيم بدرجة كبيرة. فيما أشارت نتائج دراسة الجوهرة (١٩٨٩) إلى أن الإدارة المدرسية تقوم بدور التنظيم للأنشطة المدرسية بدرجة متوسطة، كما أكدت نتائج دراسة درادكة (٢٠٠٠) إلى أن دور مدير المدرسة في تطوير الأنشطة المدرسية كان بدرجة متوسطة.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن آراء المديرين حول ممارستهم للتنظيم لبرامج النشاط المدرسي لا تقل أهمية عن ممارستهم للتخطيط.

ولبيان درجة ممارسة المديرين لإدارة برنامج الأنشطة المدرسية حسب مجال المتابعة والتنفيذ. تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال مرتبة تنازلياً كما هو وارد في الجدول رقم (٥).

**الجدول رقم (٥)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التنفيذ والمتابعة**

| رقم الفقرة | الترتيب | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ٢٥ | ١ | أحث المعلمين على تنفيذ خطط برامج النشاط المدرسي التي وضعت في بداية العام الدراسي. | ٤,٣٨ | ٠,٧٢ |
| ٣٣ | ٢ | أطلع على سجل كل جماعة من جماعات النشاط المدرسي للتأكد من تنفيذ خطط برنامج النشاط المدرسي. | ٤,٢٩ | ٠,٨٠ |
| ٣٤ | ٣ | أرصد جوائز تشجيعية للمجموعات الطلابية التي تتفوق في تنفيذ برنامج النشاط المدرسي. | ٤,٣٤ | ٠,٧٥ |
| ٣٢ | ٤ | أقوم بزيارات لأماكن ممارسة كل نوع من أنواع النشاط للتأكّد من تنفيذ خطط برنامج النشاط المدرسي. | ٤,٢٧ | ٠,٨٨ |
| ٢٨ | ٥ | أناقش مع المعلمين ما نفذ وما لم ينفذ من خطط برنامج النشاط المدرسي. | ٤,٢٥ | ٠,٧١ |
| ٢٧ | ٦ | أتابع طرق تنفيذ المعلمين لخطط برامج النشاط المدرسي التي وضعت في بداية العام الدراسي. | ٤,٢٥ | ٠,٦٥ |

## تابع الجدول رقم (٥)

| رقم الفقرة | الترتيب | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ٣٥ | ٧ | حرص أن يكون هناك معلمون يشرفون على تنفيذ برنامج النشاط المدرسي. | ٤,٢٣ | ٠,٥٩ |
| ٢٦ | ٨ | أحرص على أن تأخذ برامج النشاط الرياضي المتفق عليها في بداية العام الدراسي طريقها إلى التنفيذ. | ٤,١٧ | ٠,٩١ |
| ٣١ | ٩ | أوجه المعلمين المشرفين على نشاط الذين يحتاجون إلى مساعدة نحو الطرق الصحيحة لتنفيذ خطط النشاط. | ٤,١٥ | ٠,٨٧ |
| ٢٩ | ١٠ | أناقش مع المعلمين المشكلات التي تواجههم عند تنفيذ خطط برامج النشاط المدرسي. | ٤,١٤ | ٠,٨٠ |
| ٣٠ | ١١ | أضع بالتعاون مع المعلمين حلولاً لعلاج المشكلات التي تواجههم أثناء تنفيذ خطط برنامج النشاط المدرسي. | ٤,١٠ | .٠,٨٦ |
| | | الكلي | ٤,٢٣ | ٠,٥٢ |

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (٥) أن الفقرة (٢٥) احتلت المرتبة الأولى في متوسطات المجال والتي نصها "أحث المعلمين على تنفيذ خطط برامج النشاط المدرسي التي وضعت في بداية العام الدراسي"، فنالت متوسطاً حسابياً مقداره (٤,٣٨) وانحرافاً معيارياً مقداره (٠,٧٢) بينما احتلت الفقرة (٣٤) المرتبة الثانية والتي نصها "أرصد جوائز تشجيعية للمجموعات الطلابية التي تتفوق في تنفيذ برنامج النشاط المدرسي" فنالت متوسطاً حسابياً مقداره (٤,٣٤) وانحرافاً معيارياً مقداره (٠,٧٥) بينما احتلت الفقرة (٣٠) المرتبة الحادية عشرة وهي المرتبة الأخيرة في متوسطات هذا المجال والتي نصها "أضع بالتعاون مع المعلمين حلولاً لعلاج المشكلات التي تواجههم أثناء تنفيذ خطط برنامج النشاط المدرسي" فنالت متوسطاً حسابياً مقداره (٤,١٠) وانحرافاً معيارياً مقداره (٠,٨٦). ويلاحظ أيضاً أن إجابات أفراد العينة عن فقرات هذا المجال حصلت على درجة كبيرة فتراوحت أوساطها الحسابية ما بين (٤,٣٨– ٤,١٠) وانحرافاتها المعيارية ما بين (٠,٧٢، ٠,٨٦) ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المديرين يمارسون المتابعة لبرامج النشاط المدرسي بدرجة كبيرة إلى وعيهم بأهمية النشاط المدرسي، وأنه لا يقل في أهميته عن متابعة العملية التعليمية التعلمية داخل الصف، وحرصهم على أن تأخذ برامج النشاط المدرسي طريقها إلى التنفيذ، ومتابعة طرق تنفيذ المعلمين لخطط برامج النشاط المدرسي، والوقوف على المشكلات التي تواجههم عند تنفيذ خطط برامج النشاط المدرسي، ووضع الحلول لعلاجها، وتحقيق أهداف التربية والتعليم لما له من أثر فعال في تنمية قدرات الطلاب وإمكاناتهم، والمتابعة لا تقل في أهميتها عن التخطيط، فوضع الخطط دون متابعتها غير كاف في تحقيق أهداف برامج النشاط المدرسي. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عبابنة (٢٠٠٤) والتي أشارت

إلى أن المديرين يمارسون المتابعة لبرامج النشاط المدرسي بدرجة كبيرة.

ولبيان درجة ممارسة المديرين لإدارة برامج الأنشطة المدرسية حسب مجال التقويم تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال مرتبة تنازلياً كما هو وارد في الجدول رقم (٦).

**الجدول رقم (٦)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التقويم مرتبة تنازلياً**

| رقم الفقرة | الترتيب | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ٤٤ | ١ | أحرص على مراعاة المعلمين المبدعين في برنامج النشاط المدرسي عند كتابة تقاريرهم السنوية. | ٤,٤٤ | ٠,٧٣ |
| ٣٦ | ٢ | أحرص على تعرف مدى مشاركة المعلمين في برنامج النشاط المدرسي. | ٤,٣٥ | ٠,٦١ |
| ٣٧ | ٣ | أحرص على تعرف مدى ملاءمة برنامج النشاط لقدرات الطلاب. | ٤,٢٨ | ٠,٦٨ |
| ٣٨ | ٤ | أحرص على تعرف مدى مساهمة برنامج النشاط في تحسين مستوى الطلاب في المواد الدراسية. | ٤,١٥ | ٠,٧٣ |
| ٣٩ | ٥ | أحرص على تعرف مدى نجاح برنامج النشاط في إدخال التحسينات والخدمات على المدرسة والبيئة المحيطة | ٤,١٥ | ٠,٧٧ |
| ٤٣ | ٦ | أحاول أن أتعرف أسباب عزوف بعض الطلاب عن الاشتراك في برنامج النشاط المدرسي. | ٤,١٠ | ٠,٧٨ |
| ٤٢ | ٧ | أحاول أن أتعرف أسباب عزوف بعض المعلمين عن الاشتراك في برنامج النشاط المدرسي. | ٤,١٠ | ٠,٨١ |
| ٤١ | ٨ | أحاول أن أتعرف أسباب عدم كفاية بعض برامج النشاط المدرسي. | ٤,١٠ | ٠,٨١ |
| ٤٠ | ٩ | أخصص بعض الاجتماعات المدرسية مع المعلمين لمناقشة الإنجاز الفعلي لأهداف النشاط المدرسي للوقوف على مدى نجاح النشاط في تحقيق الهدف منها. | ٣,٩٦ | ٠,٨٤ |
| ٤٥ | ١٠ | أحرص على الكتابة إلى مديرية التربية والتعليم لتعميم بعض فقرات برنامج النشاط المدرسي على المدارس الأخرى. | ٣,٧٢ | ٠,٩١ |
| | | الكلي | ٤,١٤ | ٠,٥٢ |

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (٦) أن الفقرة "أحرص على مراعاة المعلمين المبدعين في برنامج النشاط المدرسي عند كتابة تقاريرهم السنوية" احتلت المرتبة الأولى، وحصلت على متوسط حسابي مقداره (٤,٤٤) وانحرافاً معيارياً (٠,٧٣) بينما حصلت الفقرة "أحرص على تعرف مدى مشاركة المعلمين في برنامج النشاط المدرسي" على المرتبة الثانية، ونالت متوسطاً حسابياً مقداره (٤,٣٥) وانحرافاً معيارياً مقداره (٠,٦١).

ويعزو الباحثان ذلك إلى وعي مديري المدارس ومديراتها بأهمية الأنشطة المدرسية ودورها في تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة، وكذلك دورها في إظهار ريادة المدرسة وإبداعها في الأنشطة، وخاصة عندما تكون هنالك أنشطة تخضع للمنافسة بين المدارس مما يجعل المدير يكافئ المعلمين المبدعين بإعطائهم التقادير المميزة.

بينما احتلت الفقرة "أحرص على الكتابة إلى مديرية التربية والتعليم لتعميم بعض فقرات برنامج النشاط المدرسي على المدارس الأخرى" المرتبة الأخيرة في المجال إذ نالت متوسطاً حسابياً مقداره (٣,٧٢) وانحرافاً معيارياً مقداره (٠,٩١).

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن إمكانيات المدارس وبرامجها في الأنشطة متشابهة مما يجعل المدير لا يهتم كثيراً بإعلام مديرية التربية لتعميم هذه الأنشطة على المدارس، وربما يرغب بعض المديرين في إبقاء بعض الأنشطة المميزة دون تعميم على المدارس حتى تنال مدارسهم حظوة السبق في مجال الأنشطة على غيرها من المدارس.

وأشارت النتائج إلى أن إجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات هذا المجال كانت كبيرة واختلفت نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسة الجوهرة (١٩٨٩) التي أشارت نتائجها إلى أن الإدارة المدرسية تقوم بدور تقويم برامج النشاطات المدرسية بمستوى أداء أقل من متوسط، وكذلك اختلفت عن نتائج دراسة عبابنة (٢٠٠٤) والتي أشارت إلى أن مديري المدارس يرون بأنهم يمارسون التقويم لبرامج الأنشطة المدرسية بدرجة متوسطة.

**ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:** نص هذا السؤال على "هل تختلف درجة ممارسة مديري المدارس ومديراتها في تربية قصبة المفرق لإدارة برامج الأنشطة المدرسية باختلاف الجنس والمؤهل العلمي؟"

وللإجابة عن المجال الأول من مجالات الدراسة وهو مجال التخطيط تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية حسب متغيري الجنس والمؤهل العلمي كما هو وارد في الجدول رقم (٧).

**الجدول رقم (٧)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي على مجالات التخطيط والتنظيم والتنفيذ والمتابعة والتقويم**

| المجالات المؤهل | لجنس | مجال التخطيط | | مجال التنظيم | | مجال التنفيذ والمتابعة | | مجال التقويم | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| بكالوريوس | ذكور | ٧٩,٨٣ | ٣,٩٧ | ٢٦,٦٦ | ٣,٠٧ | ٤٨,٣٣ | ٤,٦٣ | ٤٠,٥٠ | ٥,٢٨ |
| | إناث | ٧٥,١٩ | ٧,٧٣ | ٢٥,٧٦ | ٢,٧٤ | ٤٦,٨١ | ٥,١٣ | ٤١,٧١ | ٤,٢٨ |

## تابع الجدول رقم (٧)

| المجالات المؤهل | لجنس | مجال التخطيط | | مجال التنظيم | | مجال التنفيذ والمتابعة | | مجال التقويم | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| دبلوم تربية | ذكور | ٧٣,٧١ | ٩,٩٧ | ٢٥,٠٠ | ٤,٣٠ | ٤٥,٥٢ | ٧,٠٦ | ٤٠,١٤ | ٥,٤٠ |
| | إناث | ٧٧,٥٥ | ٥,٥٢ | ٢٧,٢٧ | ٢,٦١ | ٤٦,٧٣ | ٦,٥٤ | ٤٢,٩١ | ٧,١١ |
| ماجستير | ذكور | ٧٧,١٤ | ٩,٧٤ | ٢٥,٧١ | ٢,٤٣ | ٤٥,٥٧ | ٤,٦٩ | ٤١,٧١ | ٥,٥٦ |
| | إناث | ٧٨,٤٠ | ٣,٦٥ | ٢٦,٦٠ | ٢,٦١ | ٤٩,٠٠ | ٢,٧٤ | ٤٢,٠٠ | ٣,١٦ |
| الكلي | ذكور | ٧٥,٥٠٠ | ٩,٢٦ | ٢٥,٤٤ | ٣,٧٦ | ٤٦,٠٣ | ٦,٢٢ | ٤٠,٥٣ | ٥,٢٨ |
| | إناث | ٧٦,٣٢ | ٦,٧٠ | ٢٦,٣٢ | ٢,٧٠ | ٤٧,٠٨ | ٥,٢٩ | ٤٢,١١ | ٥,٠٦ |

ولمعرفة أثر الفروق تم استخدام تحليل التباين لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي على مجالات التخطيط، والتنظيم، والتنفيذ، والمتابعة، والتقويم، كما هو وارد في الجدول رقم (٨).

## الجدول رقم (٨)
## تحليل التباين لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي في المجالات كافة

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط | الجنس | ٠,٢٨٥ | ١ | ٠,٢٨٥ | ٠,٠٠٤ | ٠,٩٤٧ |
| | المؤهل العلمي | ٥٨,٥٨٧ | ٢ | ٢٩,٢٩٣ | ٠,٤٥٥ | ٠,٦٣٧ |
| | التفاعل بين الجنس والمؤهل | ٢٠٤,٨٦١ | ٢ | ١٠٢,٤٣١ | ١,٥٩٠ | ٠,٢١٢ |
| | الخطأ | ٤١٨٧,١٤٢ | ٦٥ | ٦٤,٤١٨ | | |
| | الكلي | ٤٤٦٢,٦٤٨ | ٧٠ | | | |
| التنظيم | الجنس | ٧,٣٠١ | ١ | ٧,٣٠١ | ٠,٦٨٠ | ٠,٤١٣ |
| | المؤهل | ٦,٩٧ | ٢ | ٣,٤٨٧ | ٠,٠٠٣ | ٠,٩٩٧ |
| | التفاعل بين الجنس والمؤهل | ٢٨,٦٦ | ٢ | ١٤,٣٣١ | ١,٣٣٥ | ٠,٢٧٠ |
| | الخطأ | ٦٩٧,٩٥٣ | ٦٥ | ١٠,٧٣٨ | | |
| | الكلي | ٧٤٢,٣١٠ | ٧٠ | | | |
| التنفيذ والمتابعة | الجنس | ١٣,٨٨٧ | ١ | ١٣,٨٨٧ | ٠,٤٠٦ | ٠,٥٢٦ |
| | المؤهل العلمي | ٢٦,٩٩٠ | ٢ | ١٣,٤٩٥ | ٠,٣٩٥ | ٠,٦٧٥ |
| | التفاعل | ٤٦,٥٢٣ | ٢ | ٢٣,٢٦٢ | ٠,٦٨١ | ٠,٥١٠ |
| | الخطأ | ٢٢٢١,٧٠٦ | ٦٥ | ٣٤,١٨٠ | | |
| | الكلي | ٢٣٠١,٣٢٤ | ٧٠ | | | |

**تابع الجدول رقم (٨)**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التقويم | الجنس | ٢٦,١٦٣ | ١ | ٢٦,١٦٣ | ٠,٩٣٥ | ٠,٣٣٧ |
| | المؤهل | ٤,٢٩٠ | ٢ | ٢,١٤٥ | ٠,٠٧٧ | ٠,٩٢٦ |
| | التفاعل | ١٥,٠٢٦ | ٢ | ٧,٥١٣ | ٠,٢٦٩ | ٠,٧٦٥ |
| | الخطأ | ١٨١٣,٦٩٥ | ٦٥ | ٢٧,٩٨٠ | | |
| | الكلي | ١٨٨٦,١٩٧ | ٧٠ | | | |

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري الجنس والمؤهل العلمي في مجال التخطيط.

وبالرجوع إلى النتائج الواردة في الجدول رقم (٧) يتبين أن الإناث حصلن على متوسط حسابي مقداره (٧٦,٣٢)، في حين حصل الذكور على متوسط حسابي مقداره (٧٥,٥٠)، وكذلك حصل الذكور على متوسط حسابي أعلى من متوسط الإناث في متغير مؤهل البكالوريوس، فبلغ المتوسط الحسابي للذكور (٧٩,٨٣)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث (٧٥,١٩)، ونالت الإناث في مؤهلي دبلوم التربية والماجستير متوسط حسابي أعلى من الذكور، فبلغ المتوسط الحسابي للإناث في مؤهل دبلوم التربية (٧٧,٥٥)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٧٣,٧١)، وبلغ المتوسط الحسابي للإناث في مؤهل ماجستير التربية (٧٨,٤٠)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٧٧,١٤). واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة جعنيني (٢٠٠١) والتي أشارت إلى أن الإناث يفضلن ممارسة الأنشطة المختلفة في المدارس أكثر من الذكور.

أما بالنسبة لمجال التنظيم فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغيري الجنس والمؤهل العلمي كما هو وارد في الجدول رقم (٧). ولمعرفة أثر الفروق لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي على مجال التنظيم تم استخدام تحليل التباين كما هو وارد في الجدول رقم (٨).

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري الجنس والمؤهل في مجال التنظيم. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن تنظيم النشاط المدرسي غالباً سيتم التوصية به من مديرية النشاط المدرسي في الوزارة، الأمر الذي يجعل تنظيم المديرين للنشاط متشابهاً إلى حدّ كبير، وبالرجوع إلى الجدول رقم (٧) نلاحظ أن متوسط الإناث أعلى من متوسط الذكور فبلغ متوسط الإناث (٢٦,٣٢) بينما بلغ متوسط الذكور (٢٥,٤٤) ويلاحظ أن متوسط الذكور أعلى من متوسط الإناث حسب مؤهل البكالوريوس فبلغ متوسط الذكور (٢٦,٢٦) في حين بلغ متوسط الإناث (٢٥,٧٦) بينما

كان متوسط الإناث في مؤهل الدبلوم والماجستير أعلى من متوسط الذكور حيث بلغ متوسط الإناث في مؤهل دبلوم التربية (٢٧,٢٧) في حين بلغ متوسط الذكور (٢٥,٠٠) وكذلك بلغ متوسط الإناث في مؤهل الماجستير (٢٦,٦٠) ومتوسط الذكور (٢٥,٧١).

أما بالنسبة لمجال التنفيذ والمتابعة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو وارد في الجدول رقم (٧). ولمعرفة أثر الفروق لمتغير الجنس والمؤهل العلمي على مجال التنفيذ والمتابعة تم استخدام تحليل التباين كما هو وارد في الجدول رقم (٨).

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري الجنس والمؤهل العلمي على مجال التنفيذ والمتابعة، ويعزو الباحثان ذلك إلى حرص كافة المديرين والمديرات على تنفيذ ومتابعة برنامج النشاط المدرسي؛ لأنه من ضمن الواجبات الرسمية لكل مدير، حيث سيخضع كل مدير ومديرة مدرسة للمتابعة من قبل مدير التربية والتعليم في منطقته. وتشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٧) إلى أن متوسط الذكور أعلى من متوسط الإناث حسب مؤهل البكالوريوس فبلغ المتوسط الحسابي للذكور (٤٨,٣٣)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث (٤٦,٨٨)، بينما حصلت الإناث على متوسط حسابي أعلى من متوسط الذكور في متغيري مؤهل دبلوم التربية والماجستير، فبلغ المتوسط الحسابي للإناث حسب مؤهل دبلوم التربية (٤٦,٧٣)، وبلغ المتوسط الحسابي للذكور (٤٥,٥٢)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث حسب مؤهل الماجستير (٤٩)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٤٥,٥٧)، أما المتوسط الكلي للإناث كان أكثر منه لدى الذكور فبلغ المتوسط الحسابي للإناث (٤٧,٠٨)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٤٦,٠٣).

أما بالنسبة لمجال التقويم فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي كما هو وارد في الجدول رقم (٧)، ولمعرفة أثر الفروق لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي على مجال التقويم تم استخدام تحليل التباين كما هو وارد في الجدول رقم (٨).

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري الجنس والمؤهل العلمي في مجال التقويم، ويعزو الباحثان السبب في ذلك إلى أن واجبات مدير ومديرة كل مدرسة تقويم النشاط كل في مدرسته من أجل تحسين وتجويد هذا النشاط مستقبلاً، ومن أجل تدارك أية أخطاء أو نقاط ضعف حدثت. كما تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٧) إلى أن الإناث حصلن على متوسطات حسابية حسب مؤهل البكالوريوس والدبلوم والماجستير أعلى من المتوسط الحسابي للذكور فبلغ المتوسط الحسابي للإناث حسب مؤهل البكالوريوس (٤١,٧١) بينما بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٤٠,٥٠) وبلغ المتوسط الحسابي للإناث حسب مؤهل الدبلوم (٤٢,٩١) بينما

بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٤٠,١٤) في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث حسب مؤهل الماجستير (٤٢) وللذكور (٤١,٧١) أما المتوسط الحسابي الكلي حسب متغيرات الدراسة فبلغ (٤٢,١١) للإناث و(٤٠,٥٣) للذكور.

أما بالنسبة للمجالات جميعها (التخطيط، والتنظيم، والتنفيذ، والمتابعة، والتقويم) فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغيري المؤهل العلمي (بكالوريوس، دبلوم تربية، ماجستير)، والجنس كما هو وارد في الجدول رقم (٩)، لدراسة الفروق تم استخدام تحليل التباين كما هو وارد في الجدول رقم (١٠).

**الجدول رقم (٩)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي على جميع مجالات الدراسة**

| المؤهل العلمي | الجنس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| بكالوريوس | ذكور | ١٩٥,٣٣ | ١٥,٥٦ |
| | إناث | ١٨٩,٤٨ | ١٧,٦٦ |
| دبلوم | ذكور | ١٨٤,٣٨ | ٢٣,٧٣ |
| | إناث | ١٩٤,٤٥ | ١٨,٤١ |
| ماجستير | ذكور | ١٩٠,١٤ | ١٩,٦٤ |
| | إناث | ١٩٦,٠٠ | ١٠,١٧ |
| الكلي | ذكور | ١٨٧,٥٠ | ٢١,٦١ |
| | إناث | ١٩١,٨٤ | ١٦,٩٣ |

**الجدول رقم (١٠)**
**تحليل التباين لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي على مجالات الدراسة كافة**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | ١٤٥,٨٧٠ | ١ | ١٤٥,٨٧٠ | ٠,٣٨٢ | ٠,٥٣٩ |
| المؤهل | ١٥٨,٨١١ | ٢ | ٧٩,٤٠٦ | ٠,٢٠٨ | ٠,٨١٣ |
| التفاعل بين الجنس والمؤهل | ٧٢٩,٠٥٩ | ٢ | ٣٦٤,٥٣٠ | ٠,٩٥٤ | ٠,٣٩٠ |
| الخطأ | ٢٤٨٢٩,١٠٨ | ٦٥ | ٣٨١,٩٨٦ | | |
| الكلي | ٢٦٠٦٢,٩٣ | ٧٠ | | | |

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري الجنس والمؤهل العلمي على جميع مجالات الدراسة كافة، وقد أوضح الباحثان فيما سبق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي

على كل مجال من مجالات الدراسة منفرداً، وهي نتيجة طبيعية ألا يكون هنالك أثر لهذين المتغيرين على مجالات الدراسة كافة. أما بالنسبة للنتائج الواردة في الجدول رقم (٩) فإنها تبين أن متوسط الإناث أعلى من متوسط الذكور، فبلغ المتوسط الحسابي للإناث (١٩١,٨٤)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للذكور (١٨٧,٥٠)، وكان المتوسط الحسابي للذكور حسب مؤهل البكالوريوس أعلى من المتوسط الحسابي للإناث، فبلغ المتوسط الحسابي للذكور (١٩٥,٣٣)، بينما كان المتوسط الحسابي للإناث (١٨٩,٤٨)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجالات الدراسة الكلية حسب متغير مؤهل دبلوم التربية والماجستير للإناث أعلى من الذكور، فنالت الإناث متوسطاً حسابياً مقداره (١٩٤,٤٥) في مؤهل دبلوم التربية، والذكور حصلوا على متوسط حسابي مقداره (١٨٤,٣٨)، وحصلت الإناث في مؤهل الماجستير على متوسط حسابي مقداره (١٩٦)، في حين حصل الذكور على متوسط حسابي مقداره (١٩٠,١٤).

## التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة ومناقشتها يمكن صياغة التوصيات الآتية:

١- ضرورة تقويم برنامج النشاط المدرسي في نهاية كل فصل دراسي، لتحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في تنفيذ النشاط المدرسي.

٢- ضرورة وضع مناهج دراسية في إدارة النشاط المدرسي تدرس لطلاب التأهيل والكليات الجامعية.

٣- عقد دورات تدريبية في مجال الإدارة المدرسية والإشراف التربوي وذلك بالتنسيق مع كليات التربية في الجامعات الأردنية، تتعلق بكيفية إدارة برنامج النشاط المدرسي بشكل جيد للإلمام بالقواعد الصحيحة لتنفيذ النشاط.

٤- التخلص من المعوقات التي تعيق ممارسة الأنشطة المدرسية مثل ازدحام الخطة الدراسية بالحصص، ونقص الأدوات والخامات والأماكن اللازمة للممارسة وتأكيد أهمية اليوم الكامل.

٥- إجراء دراسة مماثلة يستخدم فيها أساليب أخرى لدراسة واقع برنامج النشاط المدرسي وعلاقته ببعض المتغيرات مثل الجنس، مدة الخدمة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

## المراجع

أبو عاشور، خليفة مصطفى وعليمات، صالح ناصر (٢٠٠٢). دور مدير المدرسة الثانوية في إنجاح النشاطات اللامنهجية في محافظة المفرق. **مجلة المنارة**، جامعة آل البيت، **٩** (١)، ١٢٣- ١٤٨.

جرادات، سالم وعبد الحميد، رشيد (١٩٨٠). مؤتمر العملية التربوية في مجتمع أردني متطور. عمان، الأردن: المطبعة الوطنية.

جرادات، عزت والفرح، وجيه (١٩٨٨). المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي، عدد خاص. **رسالة المعلم، ٢٩** (٣، ٤)، ٨٥– ٨٧.

جعنيني، نعيم حبيب (٢٠٠١). درجة تحقيق النشاطات اللاصفية الموجهة لأهدافها التربوية في المدارس الثانوية الرسمية في الأردن من وجهة نظر معلميها. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، ١٧**(١)، ١٧٥– ٢٠٤.

جونستون ادجار، وفاونس رولاند (١٩٦٤). **النشاط المدرسي في المرحلة الثانوية**، ترجمة: العريان محمد علي. القاهرة: دار القلم.

الجوهرة، عبد العزيز الحميد (١٩٨٩). **دور الإدارة المدرسية تجاه النشاط المدرسي في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

الحبشي، محمد محمد، والعيساوي، سعيدين بن سليمان (١٩٩٦). **واقع الأنشطة التربوية بمراحل التعليم العام في سلطنة عمان ومردودها للطلاب المشاركين فيها**. سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

حجي، أحمد اسماعيل (١٩٩٨). **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**. القاهرة: مطبعة المدني.

درادكه، أمجد محمود محمد (٢٠٠٠). **دور مدير المدرسة الثانوية في تطوير الأنشطة المدرسية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

رضوان أبو الفتوح، وبدران مصطفى (١٩٧٠). **المدرس في المدرسة والمجتمع**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

ريان، حسن فكري (١٩٨٤). **النشاط المدرسي أهميته، أسسه، أهدافه، تطبيقاته**، (ط١). القاهرة: عالم الكتب.

السعد، أحمد وياسين بثينة (١٩٩٧). تقويم حصة النشاط المدرسي. **رسالة المعلم، ٣٨** (٣)، ٦٤– ٦٧.

شحاته، حسن (١٩٩٠). **النشاط المدرسي: مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه**، (ط١). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شحاته، حسن (١٩٩٧). **النشاط المدرسي مفهومه ومجالاته**، (ط٤). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشلبي، هاني نمر الشيخ (١٩٩٨). **درجات رضا المشرفين التربويين ومعلمي المدارس الحكومية في محافظتي جرش وعجلون نحو واقع النشاطات التربوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

عبابنة، قاسم محمد محمود (٢٠٠٤). **دراسة لواقع إدارة برنامج النشاط المدرسي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الأولى في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفاشر، السودان.

عبيدات، رزق مصطفى (١٩٩٤). **علاقة مفهوم الذات بممارسة النشاطات المدرسية لدى طلبة الثانوية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

العجور، خالد أحمد سليمان (١٩٨٥). **تطور واقع النشاطات التربوية في المدارس الثانوية في لواء جرش**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

قنديل، محمد (١٩٨٧). **المعالجة الإحصائية في البحث التربوي**، (ط١). الأردن: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم (١٩٩١). **دليل النشاطات التربوية**، (ط٢). المديرية العامة للنشاطات وشؤون الطلبة، الأردن: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربيـة والتعليـم (١٩٩٥). **التشكيـلات الإداريـة**، كتاب رقم ١/ ٤٠/ ٤٤٩٠٥ تاريخ ٢٥/١٠/١٩٩٥م.

Ebel, R. (1972). **Essentials of educational of measurement.** New Jersy: Engle Wood Cliff.

Gdaowsski, G.S (1997). Student activities and student satisfaction with school climates. **Dissertation Abstract International, A, 157,** 07. 764, Sep.

Henson, S. (1989). **A study of the attitudes of early adolescents toward student activities.** (ERIC#:312589).

Kapp, J. (1980). College extra curricular activities. **Dissertation Abstract International, 40,** (76), 3812.

Kirk A. (2001). MSU research shows importance of quality of out-of door activities. **Dissertation Abstract International, A, 23/05,** 1248, June.

Nwa, W. L. (1994). **The extent of participation in extracurricular activities at the secondary level of students with different exceptionalities in an Urban school district.** (ERIC#:385065).

Young, B., Holton, C. & Whitely, M. (1997). **The effect of school activities on students.** (ERIC#:414533).

63
المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# الأزمات المدرسية وأساليب التعامل معها في مدارس سلطنة عمان

د. علي الزاملي
قسم علم النفس- كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

د. سالم الغنبوصي
قسم الادارة التعليمية- كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

د. سعاد سليمان
قسم علم النفس- كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

64
المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# الأزمات المدرسية وأساليب التعامل معها في مدارس سلطنة عمان

**د. علي الزاملي**
قسم علم النفس- كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

**د. سالم الغنبوصي**
قسم الادارة التعليمية- كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

**د. سعاد سليمان**
قسم علم النفس- كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

**الملخص**

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الأزمات المدرسية التي تتعرض لها مدارس السلطنة كما حددها مديروها، وعلى الأساليب التي يستخدمونها للتعامل مع تلك الأزمات.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة تتضمن ستين فقرة تمثل الأزمات المدرسية، تم تطبيقها على عينة البحث المكونة من (٢٧٥) مدير مدرسة من الذين يدرسون في جامعة السلطان قابوس للعام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥، وقد تم استرجاع (١٤٧) استبانة منها.

وأشارت النتائج إلى أن الأزمات المتعلقة بالطالب حازت المرتبة الأولى، تليها الأزمات المتعلقة بالإدارة، ثم الأزمات المتعلقة بالمعلم، وأخيرا الأزمات المتعلقة بالمجتمع المحلي. أما بالنسبة للأساليب التي يتخذها المديرون لمواجهة الأزمات فلوحظ ضعف قدرة المديرين على حل الأزمات على مستوى المدرسة إلا في حالات قليلة في مجالي المعلم والمجتمع المحلي.

**الكلمات المفتاحية**: الأزمات المدرسية، أساليب التعامل مع الأزمات المدرسية، مدارس سلطنة عمان.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٦/٣/١٥م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/٩/٢٥م

المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# Schools' Crises and the Ways of Treating them in the Sultanate of Oman Schools

**Dr. Ali A. Alzameli**
College of Education
Sultan Qaboos University

**Dr. Salem Al-Ghanbosy**
College of Education
Sultan Qaboos University

**Dr. Suad M. Sulaiman**
College of Education
Sultan Qaboos University

## Abstract

The purpose of this study was to explore the school crises which were encountered by the Omani schools and the ways of treating them as specified by the schools' principals.

To achieve the research objectives, a questionnaire was developed by the researchers comprised of (60) items about school crises. it was applied to a sample of (275) principals who were studying at the Sultan Qaboos University during the academic year 2004-2005. Only (147) questionnaires were returned.

The results indicated that the crises that were related to the students came to achieve higher means, then crises that were related to administration, and crises that were related to teacher, finally crises that were related to local community. The research concluded that there were weaknesses in the abilities of schools' principals in solving schools' crises except in few cases between, particularly in the teacher and the community domains.

**Key words:** school crises, dealing methods with school's crises, Sultanate of Oman schools.

# الأزمات المدرسية وأساليب التعامل معها في مدارس سلطنة عمان

**د. علي الزاملي**
قسم علم النفس- كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

**د. سالم الغنبوصي**
قسم الادارة التعليمية- كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

**د. سعاد سليمان**
قسم علم النفس- كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

## مقدمة الدراسة

تتعرض الكثير من المؤسسات الاجتماعية إلى مواقف ومشاكل متنوعة، وهي في طريقها إلى تحقيق أهدافها وتنفيذ نشاطاتها اليومية. وقد تتخذ بعض تلك المشكلات خصائص الاستمرار طيلة عمل المؤسسة، بينما تمثل الأخرى أحداث مفاجئة غير متوقعة، تنتج عنها أضرار نفسية ومادية، تؤثر في الأفراد وفي المؤسسات نفسها مما، يستدعى المعالجات السريعة لإزالة أثارها، وعودة المؤسسة إلى حالة الاستقرار والهدوء، هذا النوع من الأحداث أو المشكلات هو ما يعرف في مجال الإدارة وعلم النفس التنظيمي بالأزمات.

لقد نشأ مصطلح الأزمة وإدارتها وكيفية التعامل معها في مجال الإدارة العامة، لتشير إلى دور الدولة في مواجهة الأزمات المفاجئة، والظروف الطارئة كالزلازل والفيضانات والأوبئة والحرائق والحروب الشاملة . ورغم حداثة مفهوم الأزمة في الإدارة المعاصرة ، فإن التاريخ العربي الإسلامي يشير إلى أن (ابن سينا) يعد من أوائل الذين بحثوا في هذا الموضوع عند إشارته إلى الآثار النفسية والجسدية للأزمات والكوارث (النابلسي، ١٩٩١). ومصطلح الأزمة في المجال الإداري عبارة عن موقف وحالة يواجهها المسئولون عن الكيانات الإدارية (دولة، مؤسسة، أسرة...الخ). وتمثل اللحظة الحرجة والحاسمة التي تتعلق بمصير الكيانات الإدارية التي أصيبت بها، وتمثل خللا يؤثر تأثيرا ماديا في النظام. وتمثل الأحداث المفاجئة أزمة وفق منظورين الأول إنها تعرض النظام للتأثر الشديد إلى الحد الذي تختل معه الوحدة الكاملة لذلك النظام، والثاني أن الافتراضات التي يؤمن بها أعضاء المؤسسة تصبح موضعا للتحدي لدرجة تظهر لهم فيها بطلان هذه الافتراضات، أو تجعلهم يلجأون إلى أساليب دفاعية تجاه تلك الافتراضات، وهذا يعني أن الأزمة في جوهرها قد تمثل تهديدا مباشرا صريحا لبقاء المؤسسة واستمرارها (الحملاوي ١٩٩٥).

وهناك من يعد الأزمة مشكلة غير متوقعة كسكمهورن (Schemehorn, 1995)، ويذهب

إلى التأكيد بأن الأزمة هي مشكلة غير متوقعة، يمكن أن تؤدي إلى كارثة أو مصيبة إذا لم تواجه بصورة سريعة. أما سلامة (٢٠٠٢) فيعرف الأزمة بأنها مشكلة أو حالة تواجه المؤسسة وتتطلب اتخاذ قرار سريع لمواجهتها. ويوضح عبيد (١٩٩٣) أن الأزمة حدث مفاجئ غير متوقع، و يعد عنصر المفاجأة أهم ما يميز الأزمة عن المشكلة. وبشكل عام فان الأزمة تتسم ببعض السمات التي تميزها عن المشكلة، منها المفاجأة والتهديد والسرعة والغموض، يضيف إليها البريخت (١٩٩٨) خصائص أخرى مثل نقص المعلومات، وتصاعد الأحداث، وحالة الذعر المصاحبة لها، وغياب الحل الجذري السريع . ومهما كان مفهوم الأزمة يبتعد أو يقترب من مفهوم المشكلة فإنها تمثل وضعا مضطربا للمؤسسة صغيرة أم كبيرة ويحول دون تحقيق الأهداف المرسومة ويتطلب إجراءات فورية للحيلولة دون تفاقمه والعودة بالأمور إلى حالتها الطبيعية (Boyer, 2002).

ونظرا لخطورة النتائج التي تسفر عنها الأزمات بكل أنواعها تحرص المؤسسات الإدارية والتربوية على استخدام استراتيجيات متنوعة تؤكد على المشاركة مع العاملين في المؤسسة أو المدرسة، والقيادة الجماعية في التفكير والتنفيذ ثم المتابعة والتقويم (الزهيري، ٢٠٠٤). وتفعيل ذلك من خلال قيام المؤسسة بتشكيل اللجان وفرق العمل وتنظيم قاعدة بيانات خاصة بالأزمات وإعداد وتدريب الأفراد لمواجهة الكوارث الطبيعية والمواقف والحوادث التي تشكل أزمات قد يكون بعضها من صنع الإنسان (العلوي، ٢٠٠٤).

إن الاستعدادات السابقة الذكر بما فيها الاستراتيجيات أو آليات التنفيذ الواجب اتخاذها لمواجهة الأزمة، والتوصل إلى الحل الناجح تعتمد على عوامل عدة من أهمها حسن تصرف قائد المؤسسة أو مدير المدرسة، ونقصد بحسن التصرف هنا إدارة الموقف أو ما يسمى اليوم بإدارة الأزمة (Crisis Management) التي تتطلب اتخاذ احد خيارين هما: إدارة الأزمة بفاعلية وكفاءة، أو الاستسلام للازمة وتلقي آثارها التي قد تكون وحسب شدتها مدمرة لكيان المؤسسة. ومن هنا تتطلب الأزمات إدارة قوية وجريئة قادرة على اتخاذ القرارات الصعبة في المواقف الصعبة، ليس ذلك فحسب بل ومتطلبات أخرى أشار إليها اللوزي (١٩٩٩) منها: عدم التوتر، التفاهم والتعاون والثقة بين أعضاء المؤسسة لضمان الوحدة في مواجهة الموقف، تغيير أنماط الإدارة إلى الأفضل بما ينسجم مع شدة ونوع الأزمة، استخدام المنهج العلمي في تحليل الأسباب والنتائج.

إن إدارة الأزمة إذن في المؤسسات بشكل عام و في المدرسة بشكل خاص تضع المسؤولية الأولى على عاتق المدير الذي يدير الأنشطة والمهام الإدارية، وهو المسئول أمام السلطات الرسمية المحلية والعليا وأولياء الأمور، وإن سير الأداء المدرسي بشكله الصحيح يعتمد على عوامل عدة لعل من أهمها قدرته على التعامل مع الأزمات التي قد تواجه عمل المدرسة، وإن إدارة الأزمة المدرسية في جميع مراحلها تعتمد على نمط القيادة الإدارية الإبداعية التي

يتبعها المدير قبل وأثناء وبعد الأزمة. سواء كانت تلك الأزمة تتعلق بعوامل خارج المدرسة أو بالمعلمين والطلاب داخل المدرسة.

لقد توصل كوهين (Cohen, 1998) من خلال إجراء مقابلات أجراها مع عدد من مديري المدارس الأمريكية إلى تحديد العديد من الأزمات التي تحدث في مدارسهم، كما توصل إلى أن تصور المديرين لأدوارهم في التعامل مع الأزمة يختلف تبعا للموقف وللمرحلة الدراسية، وأنهم يتعلمون دروساً مفيدة من جراء الخبرة التي تتكون لديهم بعد حدوث الأزمة، وأن تجاوز الأزمة ينشأ عن تضافر الجهود المشتركة والاستعداد لمواجهتها بأسلوب موضوعي هادئ ودقيق.

أما بارسونز (Parsons, 1994) فقد ركز على فحص الأساليب التي يستخدمها المديرون لحل المشاكل والأزمات التي تواجههم، والمتعلقة بحالات العنف بين الطلبة، وتوصل إلى إن الطلبة الذين يعانون من مشكلات ناشئة عن أزمات شخصية ينفع معهم أسلوب الدمج كوسيلة أفضل لتخفيف مشكلاتهم، حيث أكد على ذلك معظم المديرين المشمولين بالدراسة في مدارس ولاية واشنطن الذين أشاروا إلى أن فهم ظروف الطالب، واستخدام أسلوب دمجه مع زملائه بعد الأزمة هو أكثر فاعلية من الأساليب الأخرى.

إن المدرسة شأنها شأن الكيانات أو التنظيمات الإدارية والاجتماعية تتعرض خلال عملها اليومي لأنواع عديدة من الأزمات، منها ما يتعلق بالطلبة أو المعلمين أو المديرين أو المجتمع المحلي الذي تقع فيه، مما يشكل وقوع الأزمة فيها اضطراباً في الأداء، وضغوطات قد تهدد وجودها واستمرارها، بل قد تؤدي الأزمات إلى مشاكل وصراعات أو صدمات تتطلب اتخاذ الإجراءات العملية للتوصل إلى الحل الجذري من خلال تنظيم أكثر كفاءة لأنظمة الاتصال والمعلومات، وخبرة كافية للمديرين للتعامل مع الأزمات وتوفير الموارد البشرية اللازمة.

والأزمات في المدارس كثيرة ومتنوعة، ويحصرها بعض الباحثين ومنهم الهزايمة (٢٠٠٢) والفرازي (٢٠٠٤) بنمطين هما: الأزمات الداخلية كالوفاة المفاجئة لأحد الطلبة أو المعلمين في المدرسة، أو حدوث انفجار في مختبر الكيمياء، أو تصدع في بناء المدرسة، أو ترويج لسلوكيات غير مقبولة داخل المدرسة، أو تسرب أسئلة امتحان أحد المعلمين، أو قيام أحد المعلمين بتصرف غير لائق أمام طلابهم، والأزمات الخارجية مثل العواصف القوية، أو الزلازل أو حوادث الطرق التي يتعرض لها الطلبة والمعلمون بسبب الأمطار، والمشاكل التي تحدث خارج المدرسة بين الأفراد الساكنين بالقرب منها، أو العبث بممتلكاتها، أو تعرضها للسرقة، أو حدوث اعتداء على أحد المعلمين خارج المدرسة.

إن هذا التنوع في الأزمات التي تواجه المدرسة في مسيرتها اليومية تتطلب بلا شك تركيز الانتباه على نوعية وحدّة تلك الأزمات، والعمل على حصرها، وتحديدها من جهة، ومن ثم

فحص الأساليب الإدارية التي يستخدمها مديرو المدارس للتعامل مع تلك الأزمات وتقديم التوصيات والمقترحات الخاصة بها، بما يؤدي إلى تنبيه واستعداد المسؤولين الإداريين المشرفين على تلك المدارس، وتدريب المديرين الآخرين على الأساليب الفاعلة في مواجهة الأزمات بالشكل المناسب، وهذا ما يرمي إليه البحث الحالي.

**مشكلة الدراسة**

المدرسة واحدة من المؤسسات الاجتماعية المهمة، وتتضح أهميتها في أنها المصدر الأساسي لتوفير أسس العلم والمعرفة للنشء في أي مجتمع من المجتمعات. وتضم المدرسة شريحة اجتماعية كبيرة من شرائح المجتمع تمتد من أعمار الطفولة حتى الرشد.

فالمدرسة سواء كانت ابتدائية أو إعدادية أو ثانوية ينتسب إليها عدد ليس بقليل من الطلبة والمعلمين والموظفين، يضاف إلى ذلك أنها المؤسسة الأكثر انتشاراً من الناحية الجغرافية في مناطق التواجد الاجتماعي. ونسبة إلى الظروف التي تم ذكرها تتعرض المدارس باستمرار لأنواع من الأزمات والحوادث الطارئة التي تؤثر بشكل ما في استمرار العملية التربوية التي تعد المحور الأساسي لعمل المدرسة.

وفي سلطنة عُمان تواجه بعض المدارس أزمات متنوعة، حيث أصبحت عرضة لسرقات الأجهزة الباهظة الثمن كأجهزة الحاسوب، أو تسرب الأسئلة الامتحانية، وتعرض الطلاب للتسمم الغذائي نتيجة الأطعمة الفاسدة من المحلات المجاورة للمدرسة، أو السيول والأمطار التي تؤدي إلى قطع طرق الصول إلى المدرسة، أو تعرضها للحريق مما يترتب عليه أضرار مادية، أو تأخر في إكمال المناهج الدراسية وما إلى ذلك ( الفزاري، ٢٠٠٤).

ومما لا شك فيه أن هذه الأزمات تهدد الوضع العام المستقر في المدرسة، وأن حدوثها يتوقف على التفاعلات التي تحدث بين كل العناصر الموجودة فيها، فكلما زادت هذه التفاعلات زادت احتمالات حدوث الأزمات والحالات الطارئة، وإن كانت بدرجات متفاوتة من الخطورة مما يستدعي القيام بإجراءات واستخدام استراتيجيات فعالة للتعامل معها، وهذا يتطلب تضافر الجهود بين القائمين على إدارتها سواء من الجهات التربوية العليا، أو معلمي ومديري تلك المدارس، حيث يمثل مدير المدرسة العنصر الرئيس الذي يفترض أن يكون مؤهلا لمواجهة الأزمات، بل والتصدي لها قبل وقوعها من خلال اتخاذ الاحتياطات اللازمة، واستخدام أساليب ملائمة، وعملية لتحقيق نتائج إيجابية في الحد منها أو تخفيفها ومنع تأثيراتها السلبية على سير العملية التربوية. لذلك يحاول البحث الحالي أن يكون معيناً لمديري المدارس في السلطنة من خلال استقراء أنواع الأزمات التي تواجهها تلك المدارس، والاستفادة من نتائجها في إعداد خطط الطوارئ الخاصة بالتعامل مع الحالات، والأحداث المفاجئة التي تقع لطلبتها أو العاملين فيها للتمكن من الاستعداد لها ورفع مستوى جاهزية تلك المدارس لمواجهة الأزمات من جهة أخرى.

### هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن الأزمات المدرسية التي قد تتعرض لها مدارس السلطنة كما يحددها مديرو المدارس أنفسهم، والتعرف على الأساليب التي يستخدمونها للتعامل مع تلك الأزمات.

### أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما الأزمات المدرسية التي تتعرض لها مدارس السلطنة كما يحددها مديروها؟
٢. ما الأساليب التي يستخدمها مديرو المدارس للتعامل مع الأزمات المدرسية؟
٣. هل يختلف إدراك الأزمات وفقاً لمتغيرات: نوع المدير (ذكر، أنثى)، خبرة المدير بالسنوات (١–٥، ٦–١٠، أكثر من ١٠)، مؤهل المدير (دبلوم متوسط، بكالوريوس، ماجستير).

### محددات الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على تعرف أنواع الأزمات المدرسية، وأساليب التعامل معها كما يحددها بعض مديري مدارس السلطنة الممثلين في عينة البحث للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥.

### مصطلحات الدراسة

**الأزمة Crisis:** تعرف الأزمة بأنها الفترة الحرجة أو الحالة غير المستقرة التي تنتظر تغيراً حاسما (سلام، ٢٠٠٢ ). وتعرف أيضاً بأنها: كل موقف أو حدث يؤدي إلى تغير مفاجئ وحاد في النتائج، ويمثل تراكما أو تزايدا لمجموعة أحداث غير متوقعة الحدوث، تؤثر في نظام المؤسسة أو جزء منه (الرزام، ١٩٩٥).

**الأزمة المدرسية School Crisis:** وتعرف بأنها الحالات الطارئة والمفاجئة التي تواجه مدير المدرسة فيما يخص الطلاب والمعلمين والمجتمع المحلي(الهزايمة،٢٠٠٢).

أما التعريف الإجرائي للأزمة المدرسية فيقصد بها الحالات الطارئة والمفاجئة التي تواجه المدرسة وتؤثر سلبا على عملها سواء تعلق الأمر بالطالب أم المعلم أم المجتمع المحلي الذي تقع فيه المدرسة وكما يدركها ويحددها غالبية المديرين المستجيبين لأداة البحث الحالي.

**التعامل مع الأزمات Dealing with crises:** ويقصد به إجرائياً الأسلوب الذي يختاره مدير المدرسة من الأساليب (الإجراءات) المدرجة في أداة البحث لمواجهة الأزمات المدرسية.

**منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

**مجتمع الدراسة وعينتها**

يتكون مجتمع البحث الحالي من مديري ومديرات مدارس السلطنة للعام الدراسي ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥. ولتجاوز صعوبات الوصول إلى المدارس المنتشرة في عموم مناطق السلطنة، لجأ الباحثون إلى اختيار عينة البحث من المجتمع المتيسر Accessable Population المكون من المديرين والمديرات المفرغين من قبل وزارة التربية والتعليم للدراسة في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس في مراحل الماجستير أو الدبلوم أو البكالوريوس للعام الدراسي ٢٠٠٤ /٢٠٠٥ والبالغ عددهم (٢٧٥).

تم توزيع استبانة البحث على جميع أفراد العينة من قبل الباحثين وتم استرجاع (١٤٧) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي، أي ما نسبته (٥٣٪) من مجموع الاستبانات الموزعة. ونظراً لأنهم مديرون لمدارس تقع في جميع ولايات السلطنة ولجميع المراحل الدراسية، ومن الجنسين ولهم نفس خصائص المستمرين على العمل، ولأن معظمهم ما زال متواصلاً مع مدرسته وبعضهم أوكل وكيلاً عنه حتى إتمام دراسته، يمكن الاطمئنان إلى أن عينة البحث المسحوبة من المجتمع المتيسر لا تختلف عن المجتمع الأصلي المتمثل في مديري مدارس السلطنة بل هي جزء منه، كما أن هذا الأسلوب مقبول في البحوث التربوية، وهو ما يشار إليه في أدبيات البحث ومنهجيته بالعينة الملائمة (Gay, 2000).

ويوضح الجدول رقم (١) توزيع عينة البحث حسب النوع، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة، والمناطق التعليمية، فمن حيث النوع بلغت نسبة الذكور ٤٦,٩٪ بينما بلغت نسبة الإناث ٥٣,١٪. أما في توزيع العينة حسب سنوات الخبرة فكانت نسبة الأفراد الذين تصل خبرتهم الميدانية من سنة إلى خمس سنوات ٣٣,٣٪، والذين خبرتهم ما بين ست إلى عشر سنوات بلغت ٢٩,٣٪، أما الذين بلغت خبرتهم إحدى عشرة سنة فأكثر فكانت نسبتهم ٣٧,٤٪من أفراد عينة البحث. أما توزيع أفراد العينة حسب نوع المدرسة تعليم أساسي وتعليم ثانوي، فقد كانت ٤٠,١٪ و٥٩,٩٪ على التوالي، وهي نسب ليس بينها تفاوت كبير في حجم الفئتين.

ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة حسب المنطقة التعليمية، حيث مثلت منطقة مسقط التعليمية بنسبة ١٩,١٪، ومنطقة الباطنة بـ ٢٥,٨٪ من مجموع العينة، وكانت نسبة ١٢,٩٪ من أفراد العينة من منطقة الداخلية، في حين مثلت المناطق التعليمية في الشرقية والجنوبية والظاهرة بالنسب ٢٧,٨٪، و٧٪، و٧,٤٪ على التوالي.

**الجدول رقم (١)**
**توزيع عينة البحث وفقا للمتغيرات الديمغرافية (ن=١٤٧)**

| المتغيرات الديمغرافية ومستوياتها | | العدد | النسبة المئوية٪ |
|---|---|---|---|
| النوع | ذكر | ٦٩ | ٤٦,٩ |
| | أنثى | ٧٨ | ٥٣,١ |
| سنوات الخبرة | ١ – ٥ سنة | ٤٩ | ٣٣,٣ |
| | ٦ – ١٠ سنة | ٤٣ | ٢٩,٣ |
| | ١١ سنة فما فوق | ٥٥ | ٣٧,٤ |
| نوع المدرسة | تعليم أساسي | ٥٩ | ٤٠,١ |
| | تعليم عام | ٨٨ | ٥٩,٩ |
| المنطقة التعليمية | مسقط | ٢٨ | ١٩,١ |
| | الباطنة | ٣٨ | ٢٥,٨ |
| | الداخلية | ١٩ | ١٢,٩ |
| | الشرقية | ٤١ | ٢٧,٨ |
| | الجنوبية | ١٠ | ٧,٠ |
| | الظاهرة | ١١ | ٧,٤ |

### أداة الدراسة

لتصميم أداة البحث الحالي تم اتباع الخطوات الآتية:

١. تم توزيع سؤال مفتوح على مجموعة تتكون من (٢٥) مديراً و مساعد مدير من الذين يدرسون في كلية التربية، يتضمن تحديد الأزمات التي يواجهها مديرو المدارس في السلطنة، وبيان أنسب المعالجات الخاصة بالتعامل مع تلك الأزمات.

٢. تمت الاستفادة من إجابات المجموعة عن السؤال المفتوح لصياغة فقرات تمثل أزمات مدرسية متوقعة .

٣. تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة لاسيما الأدوات المستخدمة في تلك الدراسات واقتبست بعض العبارات التي تمثل أزمات مدرسية لم يتم الحصول عليها من إجابات العينة الاستطلاعية عن السؤال المفتوح وأضيفت إلى الفقرات السابقة.

٤. تمت صياغة الصورة الأولية للاستبانة حيث تكونت من (٦٥) فقرة تمثل أزمات مدرسية محتملة. كما تم تحديد الإجراءات التي يمكن أن يلجأ إليها المديرون عند وقوع الأزمات وهي: (إبلاغ المنطقة التعليمية، إبلاغ الشرطة، إبلاغ الدفاع المدني، إبلاغ المؤسسة الصحية، وإبلاغ عائلة الطالب).

### صدق الأداة

تم عرض الصورة الأولية للاستبانة على عشرة من أساتذة كلية التربية في الجامعة من المختصين

في الأصول والإدارة التربوية وعلم النفس. وتم الأخذ بملاحظاتهم فيما يخص التعديل أو الحذف أو الإضافة، وما إذا كانت الفقرة صالحة في تمثيلها للأزمة وتنتمي إلى المجال المحدد لها. وبعد أخذ الملاحظات بعين الاعتبار وعقد لقاءات فردية مع بعض المحكمين لاستيضاح آرائهم تمت إعادة صياغة الأداة وحذفت خمس فقرات لم يتم الاتفاق عليها، وأصبحت بشكلها النهائي تتألف من (٦٠) فقرة تنتهي كل فقرة بأربعة اختيارات هي: تمثل أزمة كبيرة وأعطيت (٣) درجات، تمثل أزمة متوسطة وأعطيت درجتان (٢) درجة، أما استجابة تمثل أزمة بسيطة فقد أعطيت درجة واحدة (١). وهناك حقل خاص يحدد فيه المستجيب واحدة من الإجراءات التي يعتقد أنها مناسبة للتعامل مع تلك الأزمة، وهي: (إبلاغ المنطقة التعليمية– الشرطة–الدفاع المدني–المؤسسة الصحية–عائلة الطالب). وقد تم توزيع الفقرات على أربعة مجالات هي: مجال الطالب ويضم (٢٥) فقرة، مجال المعلم ويضم (١٥) فقرة، مجال الإدارة ويضم (١٥) فقرة، مجال المجتمع المحلي ويضم (٥) فقرات. وبذلك يمكن الاستنتاج بتحقق الصدق الظاهري لأداة البحث.

### ثبات الأداة

وللتحقق من ثبات الأداة تم احتساب معامل ألفا كرونباخ Cronbach-alpha لفقرات الاستبانة الستين ولإجراءات التعامل معها، حيث كان معامل الثبات للأزمات (٩٢,٧٪) ومعامل الثبات للإجراءات (٨١,٨٪)، وبهذه النتيجة يكون ثبات الأداة دالا إحصائيا.

### التحليل الإحصائي

تم تحليل بيانات البحث وفقا لبرنامج الـ SPSS، وأجريت عليها المعالجات الإحصائية الآتية: الوسط الحسابي والانحراف المعياري، معامل ألفا كرونباخ، اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، تحليل التباين الأحادي.

### عرض النتائج

اعتمد الباحثون المتوسطات الحسابية للتعرف على حجم الأزمة، حيث تعد الأزمة كبيرة إذا كان المتوسط يقع بين القيمتين (٢,٥٠ إلى ٣)، وتكون الأزمة متوسطة عندما تكون قيمة المتوسط الحسابي بين (١,٥٠ إلى أقل من ٢,٥٠)، وتكون الأزمة بسيطة عندما تكون قيمة المتوسط الحسابي (أقل من ١,٥٠). أما الإجراءات فتحسب وفقا للنسب المئوية لاختيارات المديرين وهي: إبلاغ المنطقة التعليمية، وإبلاغ الشرطة، وإبلاغ الدفاع المدني، وإبلاغ المؤسسة الصحية، وإبلاغ عائلة الطالب.

أظهرت نتائج التحليل أن المتوسط العام لجميع الأزمات بلغ (٢,٢٢) بانحراف معياري قدره (٠,٢٩) أي أن الأزمات بشكل عام تعد أزمات من النوع المتوسط. أما من حيث ترتيبها

وفقا للمحاور التي تنتمي إليها وحسب المتوسط، فقد جاءت الأزمات المتعلقة بالطالب بالمرتبة الأولى حيث حصلت على أعلى متوسط قيمته (٢,٣٠) مع انحراف معياري بلغ (٠,٢٨)، تليها الأزمات المتعلقة بالإدارة بمتوسط مقداره (٢,٢٤)، ثم الأزمات المتعلقة بالمعلم بمتوسط مقداره (٢,٢٠)، وأخيرا الأزمات المتعلقة بالمجتمع المحلي بمتوسط مقداره ٢,١٥. والجدول رقم (٢) يتضمن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحاور الأربعة مرتبة تنازليا.

**الجدول رقم (٢)**
**المتوسطات الحسابية لمحاور الأزمات الأربعة**

| المحور | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| الأزمات المتعلقة بالطالب | ٢,٣٠ | ٠,٢٨ |
| الأزمات المتعلقة بالإدارة | ٢,٢٤ | ٠,٣٦ |
| الأزمات المتعلقة بالمعلم | ٢,٢٠ | ٠,٣٧ |
| الأزمات المتعلقة بالمجتمع | ٢,١٥ | ٠,٥٠ |

ولغرض عرض النتائج في جداول خاصة يطلع عليها القارئ، ارتأى الباحثون الاقتصار على الأزمات ذات المتوسطات الحسابية العالية والتي بلغت (٢,٥٠ فأعلى) وهي التي تعد أزمات كبيرة، ولضرورة التقيد بالعدد المحدد لصفحات البحث، سيتم التقيد بعرض المتوسطات والنسب المئوية الخاصة بتحديد الإجراءات التي يتخذها المديرون إزاء تلك الأزمات بحدود أربع أزمات كحد أعلى من كل مجال وهي التي ستخضع للتفسير في نهاية البحث. وستتم الإجابة عن السؤالين الأول والثاني وذلك على النحو التالي:

**عرض نتائج السؤال الأول:** نص هذا السؤال على "ما الأزمات المدرسية التي تتعرض لها مدارس السلطنة كما يحددها مديروها؟"

**أولا: بالنسبة للمحور الأول: الأزمات المدرسية المتعلقة بالطالب**

أظهرت النتائج المدرجة في الجدول رقم (٣) وجود ١١ أزمة كبيرة من أصل ٢٥ أزمة تتعلق بالطالب.

**الجدول رقم (٣)**
**الوسط الحسابي والانحراف المعياري للأزمات المدرسية الكبيرة المتعلقة بالطالب من وجهة نظر مديري المدارس**

| الرتبة | التسلسل | الأزمات المدرسية المتعلقة بالطالب | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| المحور الأول | | | | |
| ١ | ١٧ | اختطاف طالب / طالبة من المدرسة . | ٢,٨٨ | ٠,٤٠ |
| ٢ | ١٩ | وفاة طالب / طالبة في اصطدام حافلة خلال رحلة مدرسية. | ٢,٨٤ | ٠,٤٠ |
| ٣ | ٢٣ | تعاطي بعض الطلبة الأقراص المخدرة داخل المدرسة . | ٢,٨٢ | ٠,٤٣ |

**تابع الجدول رقم (٣)**

| الرتبة | التسلسل | الأزمات المدرسية المتعلقة بالطالب | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| المحور الأول | | | | |
| ٤ | ١٥ | سقوط طالب / طالبة من الطابق العلوي إلى الأرض . | ٢,٨٠ | ٠,٤٤ |
| ٥ | ١٢ | محاولة طالب الانتحار في المدرسة . | ٢,٧٧ | ٠,٤٠ |
| ٦ | ٢ | سقوط سياج المدرسة على مجموعة من الطلبة . | ٢,٧٧ | ٠,٥٠ |
| ٧ | ١٨ | فقدان طالب / طالبة خلال رحلة مدرسية . | ٢,٧٦ | ٠,٥٠ |
| ٨ | ٧ | إصابة طالب / طالبة بصعقة كهربائية في المدرسة . | ٢,٧٦ | ٠,٤٠ |
| ٩ | ٦ | تعرض طالب / طالبة لحادث دهس قرب المدرسة . | ٢,٧١ | ٠,٥٠ |
| ١٠ | ٨ | انتشار مرض معدٍ بين طلبة المدرسة. | ٢,٦٤ | ٠,٦٠ |
| ١١ | ١ | حدوث تسمم غذائي لبعض الطلبة بعد تناولهم أغذية من مقصف المدرسة. | ٢,٦٣ | ٠,٦٠ |
| الرتبة = ترتيب الأزمة اعتمادا على الوسط الحسابي، التسلسل = ترتيب الأزمة في الاستبانة. | | | | |

ومن الجدول رقم (٣) يتضح أن الفقرة "اختطاف طالب / طالبة من المدرسة". سجلت أعلى متوسط حسابي من بين (٢٥) فقرة تضمنها محور الأزمات المدرسية المتعلقة بالطالب، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٢,٨٨) مع انحراف معياري (٠,٤٠). أما الأساليب التي يتوقع أن يقوم بها مديرو المدارس لمواجهة هذه الأزمة، فقد أشارت النتائج إلى أن ٧٢,١٪ من أفراد العينة يعتقدون أن أنسب إجراء هو القيام بإبلاغ الشرطة، بينما أشار ٢٢,٤٪ من أفراد العينة إلى أن الأنسب إبلاغ المنطقة التعليمية، وكانت نسبة ٤,١٪ منهم ترى إبلاغ عائلة الطالب، وحصل الإجراء الثالث والرابع المتعلقين بإبلاغ الدفاع المدني والمؤسسة الصحية على التوالي نسبة ٠,٧٪ لكل من الإجراءين. أما الفقرة "وفاة طالب / طالبة في اصطدام حافلة خلال رحلة مدرسية" فقد جاءت في المرتبة الثانية، وكان متوسطها الحسابي (٢,٨٤) مع انحراف معياري (٠,٤٠).

أما الإجراء المناسب للتعامل مع هذه الأزمة فإن نسبة ٤٥,٦٪ من العينة ترى ضرورة (الاتصال بالشرطة) في حين ترى (٢٨,٦) من العينة ضرورة (الاتصال بالمنطقة التعليمية) وترى١٨,٤٪ منهم ضرورة (الاتصال بعائلة الطالب) بينما ترى ١,٤٪ (إبلاغ الدفاع المدني) و٣,٤٪ من أفراد العينة ترى (إبلاغ المؤسسة الصحية) بينما ٢,٦٪ منهم لم يحددوا الجهة التي يجب إبلاغها أولا، وهذا يدل على أن من بين مديري المدارس من ليس لديه القدرة على كيفية التصرف في حالة حصول هذه الأزمة.

وجاءت الفقرة "تعاطي بعض الطلبة الأقراص المخدرة داخل المدرسة" في المرتبة الثالثة حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢,٨٢) مع انحراف معياري بلغ (٠,٤٤)، وكانت الإجراءات التي ستتبع بالتتالي (إبلاغ الشرطة) و(إبلاغ المنطقة التعليمية)، و(إبلاغ عائلة الطالب) ثم (إبلاغ المؤسسة الصحية)، ونسب الإجراءات التي ستتبع كانت ٤٩,٧٪، و٢٥,٩٪، و١٢,٩٪،

و٩,٥٪ على التوالي، ونسبة الذين لم يحددوا أي إجراء بلغت ٢,٠٪.

أما الفقرة "سقوط طالب/ طالبة من الطابق العلوي إلى الأرض "فقد جاءت في المرتبه الرابعة و بلغ متوسطها الحسابي ٢,٨٠ مع انحراف معياري ٠,٤٣ وقد اختار ٧٣,٥٪ من أفراد العينة (إبلاغ المؤسسة الصحية) إجراء مناسبا لهذه الأزمة، بينما ١٧٪ منهم يرون (إبلاغ المنطقة التعليمية)، و٤,٨٪ منهم يرون (إبلاغ الشرطة)، و٤,٧٪ منهم يرى (إبلاغ عائلة الطلبة).

**ثانيا: بالنسبة للمحور الثاني: الأزمات المدرسية المتعلقة بالإدارة**

يوضح الجدول رقم (٤) اربع أزمات كبيرة من بين ١٥ أزمة تضمنها هذا المحور، وتراوحت متوسطاتها بين ٢,٨٢ و٢,٦٧.

**الجدول رقم (٤)**
**الوسط الحسابي والانحراف المعياري للأزمات المدرسية الكبيرة المتعلقة بالإدارة من وجهة نظر مديري المدارس**

| الرتبة | التسلسل | الأزمات | الوسط | الانحراف |
|---|---|---|---|---|
| المحور الثاني | | الأزمات المتعلقة بالإدارة | | |
| ١ | ٨ | حدوث حريق في المدرسة . | ٢,٨٢ | ٠,٤٠ |
| ٢ | ٥ | سرقة مواد ثمينة من المدرسة (حاسوب، كهربائية الخ). | ٢,٧٣ | ٠,٤٠ |
| ٣ | ٤ | تسرب أسئلة إمتحانية لمادة معينة | ٢,٦٩ | ٠,٥٠ |
| ٤ | ٢ | تلوث مياه الشرب بمواد مضرة | ٢,٦٧ | ٠,٥٠ |
| الرتبة = ترتيب الأزمة اعتمادا على الوسط الحسابي، التسلسل = ترتيب الأزمة في الاستبانة. | | | | |

ويظهر أن الفقرة "حدوث حريق في المدرسة" حققت أعلى متوسط حسابي بلغ (٢,٨٢) مع انحراف معياري قيمته (٠,٤٠)، بينما جاءت الفقرة "سرقة مواد ثمينة من المدرسة (حاسوب، كهربائية الخ)" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٣) مع انحراف معياري قيمته (٠,٤٠)، وجاءت الفقرة " تسرب أسئلة امتحانية لمادة معينة" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٦٩) وانحراف معياري قدره (٠,٥٠). وحصلت الفقرة "تلوث مياه الشرب بمواد مضرة" على المرتبة الرابعة بين الأزمات، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢,٦٧) مع انحراف معياري قدره (٠,٥٠).

من هذه النتائج يتضح أن العينة أعطت أهمية أكبر لسرقة مواد ثمينة، وتسرب الأسئلة الامتحانية مما أعطته لتلوث مياه الشرب رغم خطورتها! وربما يفسر ذلك بأن حدوث مثل هاتين الأزمتين يجعلهم في مواجهة مسائلة إدارية أكبر من قبل المنطقة التعليمية. أما بالنسبة للإجراءات المتخذة عند حدوث الأزمات المتعلقة بالإدارة، فنجد أنه في الأزمة الأولى "حدوث حريق في المدرسة". اختار ٨١٪ من أفراد العينة (إبلاغ الدفاع المدني)، في مقابل

١٩٪منهم اختاروا (إبلاغ المنطقة التعليمية) لمواجهة هذه الأزمة. أما الإجراء المتعلق بسرقة مواد ثمينة فقد أشار٦٦٪ من العينة أنهم( سيبلغون الشرطة)، بينما رأى ٣٤٪ من أفراد العينة أنهم (سيبلغون المنطقة التعليمية)، وهذا يدل على أن عدداً لا بأس به من المديرين يعتقدون بضرورة إبلاغ الإدارة المركزية في بداية حدوث مثل هذه الأزمة. أما فيما يتعلق بالإجراء الخاص بتلوث المياه فقد أشارت نسبة ٦٨٪ من أفراد العينة أنها ستقوم (بإبلاغ المؤسسة الصحية)، بينما أشار ٣٢٪ منهم إلى إبلاغ المنطقة التعليمية.

يتضح من استقراء الإجراءات السابقة اعتقاد البعض من أفراد العينة بأهمية وضع الإدارة المركزية في الصورة أولا بأول.

**ثالثا: بالنسبة للمحور الثالث: الأزمات المدرسية المتعلقة بالمعلم**

يظهر الجدول رقم (٥) خمس أزمات كبيرة من أصل ١٥ أزمة متعلقة بهذا المحور، وجاءت الأزمة "اكتشاف تسريب من قبل أحد المعلمين / المعلمات للأسئلة الامتحانية "، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٨٢) مع انحراف معياري بلغ (٠,٤٠) ثم جاءت "الأزمة وفاة معلم/ معلمة خلال الدوام الرسمي" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي ٢,٦٩ مع انحراف معياري (٠,٥٠) ويدل تأكيد المديرين ومساعدي المديرين على أن تسرب الأسئلة الامتحانية أخطر من وفاة المعلم كون موته أثناء الدوام الرسمي أمراً راجعاً للقضاء والقدر وقد يشكل أزمة أقل حدة من تسرب الأسئلة، والتي قد يتضرر منها المدير شخصيا لعدم اتخاذ الاحتياطات اللازمة فيضعف موقفه أمام مسئوليه. أما الفقرة "اعتداء ولي أمر طالب على معلم / معلمة داخل المدرسة"، فقد جاءت في المرتبة الثالثة بين الأزمات الكبيرة، حيث حصلت على متوسط حسابي (٢,٦٢) مع انحراف معياري مقداره (٠,٥٠). وقد جاءت الفقره "قيام معلم/معلمة بتصرف غير لائق أمام الطلبة" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٢,٥٨) وانحراف معياري (٠,٦٠).

**الجدول رقم(٥)**
**الوسط الحسابي والانحراف المعياري للأزمات المدرسية الكبيرة المتعلقة بالمعلم من وجهة نظر مديري المدارس**

| الرتبة | التسلسل | الأزمات المتعلقة بالمعلم | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| المحور الثاني | | | | |
| ١ | ١٠ | اكتشاف تسريب من قبل أحد المعلمين / المعلمات للأسئلة الامتحانية. | ٢,٨٢ | ٠,٤٠ |
| ٢ | ٦ | وفاة معلم / معلمة خلال الدوام الرسمي. | ٢,٦٩ | ٠,٥٠ |
| ٣ | ٥ | اعتداء ولي أمر طالب على معلم / معلمة في المدرسة. | ٢,٦٢ | ٠,٥٠ |
| ٤ | ١١ | قيام معلم / معلمة بتصرف غير لائق أمام الطلبة. | ٢,٥٨ | ٠,٦٠ |

## تابع الجدول رقم(٥)

| الرتبة | التسلسل | الأزمات المتعلقة بالمعلم | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| المحور الثاني | | | | |
| ٥ | ٣ | اعتداء مجموعة طلبة على معلم / معلمة داخل المدرسة. | ٢,٥٠ | ٠,٦٠ |
| الرتبة = ترتيب الأزمة اعتمادا على الوسط الحسابي، التسلسل = ترتيب الأزمة في الاستبانة. | | | | |

أما بالنسبة للإجراءات التي يتخذها المديرون عند مواجهة الأزمات السابقة الذكر، فعند حدوث أزمة تسريب أسئلة الامتحانات من قبل معلم/معلمة، أشار ٩٣,٩٪ من مجموع العينة إلى أن الأجراء المناسب هو (أبلاغ المنطقة التعليمية)، وحصل الإجراء الثاني، والثالث، والرابع على ٠,٧٪ لكل إجراء، بينما رأى ٤٪ من أفراد العينة أنهم لن يتبعوا أيا من الإجراءات المحددة وأشاروا إلى إمكانية حل الأزمة داخل المدرسة . و بالنسبة لأزمة وفاة معلم/معلمة أثناء الدوام الرسمي، فان ٥٧,٤٪ منهم أشاروا إلى (ابلاغ المنطقة التعليمية) بينما أشار ٢٠,٤٪ منهم إلى ( إبلاغ المؤسسة الصحية)، وما نسبته ١٩,٧٪ أشار إلى (إبلاغ الشرطة)، بينما لم يحدد ٢,٥٪ من أفراد العينة رأيه حول الإجراءات المناسبة لمواجهة الأزمة.

ويلاحظ أن أكثر من نصف العينة أشاروا إلى اتخاذ الإجراء الأول وهو إبلاغ المنطقة التعليمية، مما يعطي مؤشرا على مدى أهمية إبلاغ المسؤولين أولا عما يحدث في المدارس، علما أنه من الأهمية كان إبلاغ المؤسسة الصحية أولا لتأكيد حالة الوفاة. ولاشك أن ذلك يؤكد المركزية وضرورة أخذ التعليمات من أصحاب القرار في الإدارة الأعلى في المؤسسة التربوية العمانية، وعلى الرغم من أن المركزية مطلوبة لتوجيه العمل المدرسي فإنها ليست بالدرجة التي تحد من قدرة المدير على التصرف في مثل هذه الحالات الإنسانية.

**رابعا: بالنسبة للمحور الرابع: الأزمات المدرسية المتعلقة بالمجتمع المحلي**

تألف هذا المحور من خمس أزمات، حصلت الأزمة رقم (١) في الاستبانة على المرتبة الأولى بين تلك الأزمات. ومن الجدول رقم (٦) يظهر أن الفقرة "تعرض مدير المدرسة أو أحد المعلمين/ المعلمات لاعتداء من قبل شخص من خارج المدرسة" حاز أعلى متوسط حسابي بلغ ٢,٦١ و وانحراف معياري قدره (٠,٥٧)، بينما لم تحصل الفقرات الأخرى على متوسطات حسابية تصنفها ضمن الأزمات الكبيرة، حيث تراوحت تلك المتوسطات بين ١,٥٩ و٢,٣١.

**الجدول رقم (٦)**

**الوسط الحسابي والانحراف المعياري للأزمات المدرسية الكبيرة المتعلقة بالمجتمع المحلي من وجهة نظر مديري المدارس**

| الرتبة | التسلسل | الأزمات المتعلقة بالمجتمع المحلي | الوسط | الانحراف |
|---|---|---|---|---|
| المحور الثاني | | | | |
| ١ | ١ | تعرض مدير المدرسة أو أحد المعلمين/ المعلمات لاعتداء من قبل شخص من خارج المدرسة . | ٢,٦١ | ٠,٥٧ |
| الرتبة = ترتيب الأزمة اعتمادا على الوسط الحسابي، التسلسل = ترتيب الأزمة في الاستبانة. | | | | |

وللتعرف على نوع الإجراء الذي سيتخذه مديرو المدارس، حسبت النسب المئوية، وأظهرت النتيجة أن ٦٨٪ من أفراد العينة سيقومون (بإبلاغ الشرطة)، بينما أفاد ٣٠ ٪ من العينة أنهم سيبلغون المنطقة التعليمية، و لم يختر ٢٪ من المديرين أيا من الأجراءات المحددة بل أشاروا إلى إمكانية حل الأزمة من قبلهم.

**عرض نتائج السؤال الثاني:** نص هذا السؤال على "هل يختلف إدراك الأزمات المدرسية وفقا للمتغيرات التالية: نوع المدير(ذكر، أنثى)، خبرة المدير بالسنوات (١-٥، ٦-١٠، أكثر من ١٠)، مؤهل المدير (دبلوم متوسط، بكالوريوس، ماجستير)؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم إجراء الاختبارات الإحصائية المناسبة ، والجداول رقم (٧) و(٨) و(٩) توضح نتائج تلك الاختبارات. ففيما يتعلق باختلاف الأزمات وفقا لنوع المدير تم استخدام الاختبار "التائي" كما في الجدول رقم (٧).

**الجدول رقم (٧)**

**مستوى دلالة الفروق في إدراك المديرين للازمات المدرسية وفقا لمتغير النوع**

| المحور | النوع | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | الدلالة ($\alpha$= ٠,٠٥) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الطالب | ذكور | ٣,٢٠ | ٠,٥٤ | ١,٣٨٥ | ١٣٨,٣٩٥ | ٠,١٦٨ |
| | إناث | ٣,١٠ | ٠,٤٩ | | | |
| المعلم | ذكور | ١,٣٦ | ٠,٤١ | -٠,٨٢٠ | ١٤٢ | ٠,٤١٤ |
| | إناث | ١,٤١ | ٠,٤٣ | | | |
| الإدارة | ذكور | ١,٨١ | ٠,٤٨ | ١,٨٨٠ | ١٤٢ | ٠,٦٢ |
| | إناث | ١,٦٧ | ٠,٣٩ | | | |
| المجتمع | ذكور | ٢,٤٠ | ٠,٦٦ | -٠,٨٢٣ | ١٣٦ | ٠,٤١٢ |
| | إناث | ٢,٥٠ | ٠,٧٩ | | | |

يوضح الجدول رقم (٧) أن نتيجة اختبار"ت" لم تظهر فروق دالة يمكن أن تعزى إلى متغير نوع المدير عند مستوى ($\alpha$ = ٠,٠٥).

وللتأكد مما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك الأزمات تعزى إلى خبرة المدير تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما في الجدول رقم (٨).

**الجدول رقم ( ٨ )**
**اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق بين المجموعات الثلاث للمديرين وفقا لمتغير الخبرة**

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | مربع المتوسط | قيمة ف | الدلالة ($\alpha$= ٠,٠٥) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الطالب | بين المجموعات<br>داخل المجموعات | ٠,١٠١<br>٣٨,١٣٩ | ٢<br>١٤١ | ٥,٠٦٠<br>٠,٢٧٠ | ٠,١٨٧ | ٠,٨٣٠ |
| المعلم | بين المجموعات<br>داخل المجموعات | ٠,٢٠٦<br>٢٤,٩٢٠ | ٢<br>١٣٩ | ٠,١٠٣<br>٠,١٧٩ | ٠,٥٧٣ | ٠,٥٦٥ |
| الإدارة | بين المجموعات<br>داخل المجموعات | ١,٠٨٨ | ٢<br>١٣٩ | ٥,٤٣٨<br>٠,١٩٧ | ٠,٠٠٣ | ٠,٩٩٧ |
| المجتمع | بين المجموعات<br>داخل المجموعات | ٠,١٧٠<br>٧٢,٣٠٩ | ٢<br>١٣٣ | ٨,٥٠٨<br>٠,٥٤٤ | ٠,١٥٦ | ٠,٨٥٥ |

يوضح الجدول رقم (٨) أن نتيجة تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق التي يمكن أن تعزى إلى متغير خبرة المديرين لم تظهر فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥).

أما بالنسبة للفروق في إدراك الأزمات وفقا لمؤهل المدير فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي وكما هو موضح في الجدول رقم (٩).

**الجدول رقم (٩)**
**اختبار تحليل التباين للفروق بين المجموعات الثلاث وفقا لمتغير المؤهل الدراسي**

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | مربع المتوسط | قيمة ف | الدلالة (٠,٠٥) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الطالب | بين المجموعات<br>داخل المجموعات | ٠,٣٤٢<br>٣٧,٩٨٩ | ٢<br>١٤٣ | ٠,١٧١<br>٠,٢٦٦ | ٠,٦٤٤ | ٠,٥٢٧ |
| المعلم | بين المجموعات<br>داخل المجموعات | ٦,٣٢٠<br>٢٥,٢٦٧ | ٢<br>١٤١ | ٣,١٦٠<br>٠,١٧٩ | ٠,١٧٦ | ٠,٨٣٩ |
| الإدارة | بين المجموعات<br>داخل المجموعات | ٠,٥٦٠<br>٢٦,٨٩٨ | ٢<br>١٤١ | ٠,٢٨٠<br>٠,١٩١ | ١,٤٦٧ | ٠,٢٣٤ |
| المجتمع | بين المجموعات<br>داخل المجموعات | ٠,٤٣٥<br>٧٣,٠٢٩ | ٢<br>١٣٥ | ٠,٢١٧<br>٠,٥٤١ | ٠,٤٠٢ | ٠,٦٧٠ |

يوضح الجدول رقم (٩) أن نتيجة تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق التي يمكن أن تعزى إلى متغير المؤهل الدراسي للمدير لم تظهر فروقا ذات دلالة إحصائية بمستوى (٠,٠٥).

**مناقشة النتائج**

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الأزمات المدرسية التي قد تتعرض لها المدارس في سلطنة عمان، والتعرف على الأساليب التي يستخدمها المديرون للتعامل مع تلك الأزمات. وبعد إجراء عمليات التحليل الإحصائي أظهرت النتائج أن هناك (٢١) أزمة كبيرة تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٢,٥٠ و ٢,٨٨).

ومن خلال استقراء نتائج الدراسة يتضح أن أكبر عدد من الأزمات المدرسية التي اعتبرها المديرون كبيرة وهامة انحصرت في ثلاثة مجالات هي: الطالب والمعلم والإدارة. ولعل السبب في احتلال الأزمات الخاصة بالطالب والمعلم بعدها للمرتبة الأولى والثانية يعود إلى أنهما يمثلان العناصر البشرية الأكبر عددا في المدارس أينما وجدت، ومن الطبيعي أن تكثر المشاكل والأزمات المتعلقة بهما. ففي مجال الطالب تصدرت القائمة أربع أزمات هي اختطاف طالب من المدرسة، وفاة طالب في اصطدام حافلة مدرسية، تعاطي بعض الطلاب للأقراص المخدرة، وسقوط طالب من الطابق العلوي في المدرسة. كما أن تأكيد المديرين على أهمية هذه الأزمات ناشئ عن حرصهم على حياة واستقرار الطالب، واستقامة سيرته التربوية داخل وخارج المدرسة. أما الأزمات الخاصة بالمعلمين فقد تباينت بين تسريب الأسئلة الامتحانية، ووفاة المعلم، أو الاعتداء عليه، أو قيامه بتصرف غير لائق أمام طلابه، وكلها مواقف تستدعي الاهتمام بها من قبل الإدارات المدرسية، من أجل حفظ النظام المدرسي أو الوقوف بجانب المعلم باعتباره عنصرا هاما في العملية التربوية ونموذجا يحتذي به الطالب. وقد جاءت هذه النتائج موازية لما توصلت إليه دراسات كل من الهزايمه (٢٠٠٢) والفزاري (٢٠٠٤).

أما بالنسبة للإجراءات التي يتخذها المديرون للتعامل معها فقد تراوحت بين إبلاغ الشرطة، والمنطقة التعليمية، وعائلة الطالب، وهي من بين الإجراءات المناسبة في مثل هذه المواقف. أما فيما يتعلق بمحور الإدارة فيبدو أن تركيز المديرين على أزمة حدوث حريق في المدرسة، وسرقة مواد ثمينة، وتسرب أسئلة امتحانية، وتلوث المياه، نابع من الحرص على الممتلكات العامة والمسؤوليات المتعلقة بها، وهذا ما يتفق مع دراستي كل من الهزايمة (٢٠٠٢) والفزاري (٢٠٠٤). أما الإجراءات التي أكد عليها معظم المديرين للتعامل مع هذه الأزمات فكانت الاتصال بالدفاع المدني والمنطقة التعليمية، وهما من الإجراءات المناسبة في مثل هذه الحالات. وفي مجال المجتمع المحلي جاء اهتمام المديرين بأزمة الاعتداء على المدير أو أحد المعلمين من قبل شخص من خارج المدرسة، ولعل ذلك ناشئ عن شعورهم بأن مدير المدرسة

أو المعلم يمثلان أهم رموزها التي يجب أن تتمتع باحترام المجتمع المحلي، وأن الاعتداء على أي منهما يعني الاعتداء على المدرسة، لذلك أكدت النسبة الكبيرة من المديرين على ضرورة إبلاغ الشرطة والمنطقة التعليمية لاتخاذ الإجراءات القانونية اللازمة بشأن الموضوع، وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة الهزايمة (٢٠٠٢).

ومن واقع النتائج التي تم عرضها ومناقشتها تتضح حقيقة جديرة بالاهتمام، وهي أن مديري المدارس ليس لديهم القدرة الكافية على مواجهة جميع الأزمات، وحلها على مستوى المدرسة إلا في حالات نادرة ظهرت في محور المعلم في الأزمة "تسريب أحد المعلمين للأسئلة الامتحانية" وبنسبة ٤٪ من المديرين الذين أشاروا أنهم سوف يواجهونها على مستوى المدرسة. وفي الفقرة "تعرض مدير المدرسة إلى حادث اعتداء خارج المدرسة " في محور الأزمات المتعلقة بالمجتمع المحلي رأت نسبة ٢٪ أنها ستواجه الأزمة دون إبلاغ أي جهة أخرى. وقد يفسر ذلك بأنه ضعف في قدرة المديرين على مواجهة الأزمات مهما كانت كبيرة أو بسيطة دون الاستعانة بجهات رسمية، وقد يدل أيضا على ضعف في برامج تأهيل المديرين على مواجهة الأزمات، والنقص في تشكيل فريق الأزمة على مستوى كل مدرسة.

## التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن وضع التوصيات التالية:

١- ضرورة وضع برامج لتدريب المديرين في مدارس السلطنة على الأساليب الحديثة والفاعلة في مواجهة ألأزمات المدرسية.

٢- تشكيل فرق لمواجهة الأزمات على مستوى المناطق التعليمية والمدارس وإعدادها بشكل جيد.

٣- إعطاء المديرين التفويض اللازم لمواجهة الأزمات في حالة حدوثها حتى يصل إليهم الدعم من الجهات المسئولة.

٤- تكرار الدراسات الخاصة بالأزمات المدرسية كل خمس سنوات لمعرفة ما يستجد منها نتيجة للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسلوكية، وكذلك للتأكد من نجاعة أساليب مواجهة الأزمات من قبل المديرين عبر الزمن.

٥- إجراء دراسة لتقويم قدرة مديري المدارس في السلطنة على مواجهة الأزمات وفق معايير معينة.

## المراجع

البريخت، ستيف (١٩٩٨). **إدارة الأزمات فن الدفاع عن النفس للشركات**: خلاصات كتب المدير ورجل الأعمال. العدد (١٣١).القاهرة: الشركة العربية للأعلام العلمي.

الحملاوي، محمد رشاد (١٩٩٥). **التخطيط لمواجهة الأزمات**. القاهرة: مكتبة عين شمس.

الخضيري، محسن أحمد (٢٠٠٤). **إدارة الأزمات**. القاهرة: مكتبة مدبولي.

الرزام، عز الدين حسين (١٩٩٥). **التخطيط للطوارئ وإدارة الأزمات في المؤسسات**.عمان: دار الخوجا للنشر والتوزيع.

الزهيري، إبراهيم (٢٠٠٤). **التخطيط الإستراتيجي لإدارة الأزمات التعليمية**. ورقة عمل مقدمة في ندوة الأساليب الحديثة لإدارة الأزمات بالمدارس الحكومية المقامة بإشراف وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان للفترة من ١–٢ مارس.

سلامه، عادل عبد الفتاح (٢٠٠٢). **إدارة الأزمات التعليمية**. موسوعة سفير لتربية الأبناء، (م٣). القاهرة: شركة سفير.

عبيد، عاطف (١٩٩٣) خطه قومية لمواجهة الكوارث الطارئة. **مجلة الإدارة، ٥**(٤)، ٩–١٠.

العلوي، سالم بن حمد (٢٠٠٤). **تجربة شرطة عمان السلطانية في إدارة الأزمات**. ورقة عمل مقدمة في ندوة الأساليب الحديثة لإدارة الأزمات بالمدارس الحكومية المقامة بإشراف وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان للفترة من ١–٢ مارس.

الفزاري، محفوظة بنت محمد (٢٠٠٤). **عرض نتائج دراسة ميدانية لتطوير إدارة الأزمات**. ورقة عمل مقدمة في ندوة الأساليب الحديثة لإدارة الأزمات بالمدارس الحكومية. المقامة بإشراف وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان للفترة من ١–٢ مارس.

اللوزي، موسى (١٩٩٩). **التطوير التنظيمي:أساسيات ومفاهيم حديثة**.عمان: دار وائل للنشر.

النابلسي، محمد أحمد (١٩٩١). **الصدمة النفسية: علم نفس الحروب والكوارث** (سلسلة الثقافة النفسية). بيروت: دار النهضة العربية.

الهزايمة، وصفي سليمان (٢٠٠٢). **تقويم قدرة مديري مدارس محافظة أربد في التعامل مع الأزمات المدرسية**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الهاشمية– الأردن.

Boyer, L.P. (2002). **Extending the crisis management response repertoire: Using impression management, attribution, and public relations theories to help deal with organizational threats.** Unpublished doctoral dissertation, University of Florida.

Cohen, S.E. (1998). Principals’ experience with school crisis. Doctoral Dissertation. **University of Virginia Dissertation Abstract International.** Available Online at: http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/9637245.

Creswell, J. W. (2002). **Educational research: Planning, conducting, an Evaluating quantitative and qualitative research**. New Jersey: Pearson education.

Gall, M. D., Gall J. P., & Borg. W.R. (2003). **Educational research: An introduction.** New York: Pearson education.

Gay,L.R., & Airasian, P.(2002). **Educational research: Competencies for analysis and application.** New Jersey: Prentice-Hall.

Parsons L. (1994). **An analysis of crisis preferred by Washington State public high schools: Conflict resolution strategies.** Unpublished doctoral dissertation, Gonzaga University.

Schemehorn, J. R. (1995). **Management and organizational behavior.** Boston: John Wiley & Sons.

85
المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# مفهوم الذات وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى الطلبة المعاقين سمعياً الملحقين بمراكز التربية الخاصة في الأردن

**د. ناجـي منـور السعايده**
كليـة الأميـرة عاليـة
جامعة البلقاء التطبيقية

86
المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# مفهوم الذات وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى الطلبة المعاقين سمعياً الملحقين بمراكز التربية الخاصة في الأردن

د. ناجي منور السعايده
كلية الأميرة عالية
جامعة البلقاء التطبيقية

## الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى مفهوم الذات وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى الطلبة المعوقين سمعياً في محافظة البلقاء في الأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٣١) طالباً وطالبة بمراكز التربية الخاصة للمعوقين سمعيا، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. واستخدم الباحث مقياس مفهوم الذات لقياس مفهوم الذات للمعاقين سمعياً.

وقد توصلت النتائج إلى أن مستوى مفهوم الذات بشكل عام لدى الطلبة بمراكز الإعاقة السمعية في محافظة البلقاء متوسط. كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات تعزى إلى متغير العمر. كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات تعزى إلى متغير شدة الإعاقة. وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات تعزى إلى متغير الجنس، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات.

**الكلمات المفتاحية**: مفهوم الذات، المتغيرات الديمغرافية، الطلبة المعاقين سمعياً، مراكز التربية الخاصة.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٦/٣/٤ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/١٠/٤

المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# Self-Concept and its Relation to Demographic Variables of the Hearing Impaired Students in Special Education Centers in Jordan

**Dr. Naji . M. Saaydeh**
Princess Alia University College
Balqaa Applied University

## Abstract

The main purpose of the present study was to investigate the level of self-concept among hearing impaired students and its relation to some variables in Al-Balqa / Jordan. The sample of the study consisted of (131) hearing impaired students who were selected randomly. The investigator used self concept scale for data collection.

Analysis of data indicated that there were significant differences in relation to age variable. Also the results showed significant differences in self-concept in relation to the degree of hearing loss on the levels. On the other hand, the analysis of data did not show significant differences in relation to gender variable on the levels of self–concept.

**Key words:** self-concept, demographic variables, hearing impaired students, special education centers.

88
المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# مفهوم الذات وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى الطلبة المعاقين سمعياً الملحقين بمراكز التربية الخاصة في الأردن

**د. ناجـي منـور السعايده**
كليـة الأميـرة عاليـة
جامعة البلقاء التطبيقية

## المقدمة

يحتل مفهوم الذات أهمية في حياة الفرد، فهو الذي يوجه أفعالنا في المواقف المختلفة، وعلى أساسه تفسر الخبرات التي نمر بها، وتحدد توقعاتنا من أنفسنا ومن الآخرين ، وبالإضافة إلى ذلك فإن مفهوم الذات يعمل على تحقيق الاتساق المتواصل بين سلوكنا ونظرتنا إلى أنفسنا، سلبية كانت هذه النظرة أم إيجابية.

وعلى الرغم من تعدد المصطلحات وتنوعها التي استخدمها الباحثون في تعريف مفهوم الذات ووصفه، فإن الكثير منها يدل في مضمونها على أن مفهوم الذات عبارة عن الصورة أو الفكرة التي يحملها الفرد عن ذاته (Yetman, 2000; Pressman, 2001).

يُكتسب مفهوم الذات وينمو ويتطور ويتعدل من خلال الخبرات التي يمر بها الفرد في بيئته الاجتماعية، ومن خلال تعامله مع الآخرين ذوي الأهمية بالنسبة إليه. ويشير يعقوب (١٩٩٥) إلى أثر كل من الخبرات التي يمر بها الطفل في كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع وانعكاساتها على مفهوم الذات لديه، فالأفراد الذين يتعرضون لخبرات إيجابية يكون لديهم مفهوم ذات إيجابي، أما الأفراد الذين يتعرضون لخبرات سيئة أثناء حياتهم فهذه الخبرات تنتهي بهم إلى الإحساس بالفشل والضجر وتعميق مفهوم الذات السلبي لديهم. ويذكر دوجان (Dugan, 2003) أن تدني مفهوم الذات لدى المعاقين سمعيا ناتج عن اعتقادهم أن الأشخاص الآخرين لهم مشاعر وأفكار سلبية ضدهم، وهي في الحقيقة غير موجودة. ويشير هنا عبد الفتاح (١٩٩٦) إلى أن المعاق سمعيا يستطيع أن يرى الآخرين، ولكنه لا يستطيع فهم ردود أفعالهم نحوه، ويذكر داوود وحمدي (١٩٩٧) أن مفهوم الذات يتأثر بتقييمات الآخرين للفرد، وخاصة المهيمنين في حياته من خلال عمليات التفاعل الاجتماعي معهم. وتشير خيري (١٩٩٧) إلى أن قصور مفهوم الذات لدى المعاقين سمعيا ناتج عن ردود فعل الآخرين السلبية نحوهم والشك في تصرفاتهم؛ مما يولد لديهم العديد من السمات الانفعالية غير المرغوب فيها الأمر الذي يعيق تفاعلاتهم الاجتماعية مع الأشخاص العاديين.

ويذكر (زريقات، ٢٠٠٤) بعض السمات الانفعالية لديهم كالشعور بالضجر والاكتئاب والعزلة والانسحاب والشعور بعدم الاستقرار والقلق والخوف. لذا لا بد من الحصول على معلومات دقيقة حول مفهوم الذات وعلاقته بالمتغيرات الأخرى ليتسنى للاختصاصيين والمربين الاستفادة من هذه المعلومات في إعداد الخطط والبرامج العلاجية التي تدعم مفهوم الذات وتطوره لدى المعاق سمعيا.

هنالك غياب واضح للدراسات التي تناولت مفهوم الذات لدى المعاقين سمعياً على المستوى المحلي والعربي. فقد هدفت دراسة آل موسى (٢٠٠٤) إلى تعرف مستوى مفهوم الذات والتوافق الاجتماعي لدى طلاب مراكز الصم والبكم في السعودية، تكونت عينة الدراسة من (٢٢٨) طالبا وطالبة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى مفهوم الذات لدى الطلاب الصم والبكم كان متوسطاً. كما لم تظهر نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات يعزى إلى متغير شدة الإعاقة والفئة العمرية ومستوى الدخل الشهري للأسرة.

وقد قام بريسمان (Pressman, 2001) بدراسة هدفت إلى مقارنة مفهوم الذات بين مجموعة من المعاقين سمعيا وعددهم (٥٣) طالبا وطالبة و(٤٠) طالبا وطالبة من العاديين، تراوحت أعمارهم ما بين (١٣–١٥) سنة، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن مفهوم الذات للأفراد العاديين كان أعلى منه لدى الأفراد المعاقين سمعيا، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى متغير العمر أو الجنس. وفي دراسة قام بها يتمان (Yetman, 2000) هدفت إلى مقارنة مفهوم الذات بين مجموعة من الطلبة المعوقين سمعيا وعددهم (١٥) من الطلبة المعاقين سمعيا و(١٥) من العاديين، وأظهرت النتائج تدني مفهوم الذات لدى المعاقين سمعيا مقارنة مع الطلبة العاديين.

وقد أظهرت دراسة بودلاس (Pudlas, 1996) والتي هدفت إلى تعرف مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بالمراكز الخاصة، وعددهم (١١٠) طلاب تراوحت أعمارهم بين (٨–١٤) سنة. وأشارت النتائج إلى أن الإناث اللواتي يعانين من إعاقة سمعية لديهن مفهوم الذات أعلى منه لدى الذكور.

وفي دراسة أجراها مارتينيز وسيلفيستر (Martinez & Silvester, 1995) هدفت إلى تعرف مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة المراهقين الصم والعاديين، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبا من الصم و(٢٠) طالبا من العاديين، تراوحت أعمارهم ما بين (١٤–١٩) سنة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مفهوم الذات لدى الأفراد العاديين كان أعلى منه لدى الأفراد المعاقين سمعيا، كما أظهرت نتائج الدراسة أن مفهوم الذات لدى الإناث كان أعلى منه لدى الذكور.

وفي دراسة شيفير (Shafer, 1991) التي هدفت إلى التعرف إلى مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة المعاقين سمعيا الذين قدمت لهم خدمات مباشرة مقارنة بالذين لم تقدم لهم

خدمات، حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالبا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مفهوم الذات لدى الأفراد العاديين كان مرتفعا بالنسبة إلى من قدمت لهم خدمات مباشرة، في حين كان مفهوم الذات منخفضا لدى المعاقين سمعيا الذين لم تقدم لهم خدمات.

وفي دراسة تيري (Teri, 2002) التي هدفت إلى تعرف العلاقة بين ضعف السمع ومفهوم الذات، حيث تكونت عينة الدراسة من (١١٥) طالبا، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مفهوم الذات و ضعف السمع.

ويلاحظ من الدراسات السابقة أن غالبيتها قارنت مفهوم الذات بين الطلبة المعاقين سمعياً والطلبة العاديين، حيث أظهرت نتائج الدراسات أن مفهوم الذات للأفراد العاديين كان أعلى منه لدى الأفراد المعاقين سمعيا (Martinez & Silvester, 1995; Yetman, 2000; Pressman, 2001; Shafer, 1991). كما أشارت دراسة آل موسى (٢٠٠٤) إلى أن مستوى مفهوم الذات لدى الطلاب الصم والبكم بشكل عام كان متوسطاً، كما أظهرت نتائج دراسة (Teri, 2002) وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مفهوم الذات وضعف السمع. كما أشارت دراسة (Pudlas, 1996) إلى وجود فروق داله إحصائيا لمتغير الجنس.

## مشكلة الدراسة

يعد مفهوم الذات من أبرز المشكلات النفسية التي تواجه الأفراد المعاقين سمعيا، حيث كان محور اهتمام العديد من الباحثين والمهتمين في الغرب، وقد أشارت الدراسات المختلفة التي أجريت في الغرب إلى انخفاض مفهوم الذات لدى المعوقين سمعيا، إلا أن الدراسات تمثل تلك المجتمعات ولا يمكن تعميم نتائجها على المعوقين سمعيا في الأردن. ونظرا لقلة الدراسات الأردنية في هذا الموضوع- في حدود علم الباحث- ستسعى الدراسة الحالية لتعرف اختلاف مستوى مفهوم الذات للمعاقين سمعيا الملحقين بمراكز التربية الخاصة في الأردن، ودراسة أثر متغير شدة الإعاقة والعمر الزمني للمعاق وجنسه على مفهوم الذات.

## أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١- تعرف مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة المعاقين سمعياً في الأردن.

٢- تعرف الفروق في اختلاف مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة المعاقين سمعياً في الأردن تبعاً لمتغيرات، شدة الإعاقة، والعمر الزمني للمعاق، وجنسه.

## أسئلة الدراسة

١- ما مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة المعاقين سمعياً في محافظة البلقاء في الأردن؟

٢- إلي أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) في اختلاف مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة المعاقين سمعياً في محافظة البلقاء في الأردن تبعاً لمتغيرات العمر، والجنس، وشدة الإعاقة؟

**أهمية الدراسة**

يمكن إبراز أهمية الدراسة من خلال التالي:

١- قلة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة- في حدود علم الباحث- على المستوى العربي والمحلي.

٢- قد تسهم هذه الدراسة في إعداد البرامج الإرشادية والتدريبية لتنمية مفهوم الذات لدى المعاقين سمعيا.

٣- تعد هذه الدراسة إثراء للتراث السيكولوجي في مجال مفهوم الذات لدى المعاقين سمعياً.

**مصطلحات الدراسة**

**مفهوم الذات:** نظرة الفرد إلى نفسه، بالإضافة إلى إدراك الفرد كفاءته في القيام بأدواره المختلفة وأدائه في المواقف المختلفة (داود وحمدي، ١٩٩٧). ولأغراض إجراء الدراسة الحالية، فإن مستوى مفهوم الذات لدى المعوقين سمعياً يقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية، ويتراوح ما بين (١-٥) درجة.

**المعاق سمعيا:** هو الطالب الذي يعاني من فقدان سمعي مقداره (٢٥) ديسبل إلى (٩٠) ديسبل فما فوق (الخطيب، ٢٠٠٥). وفي هذه الدراسة اعتمدت تصنيفات الإعاقة السمعية المستندة إلى التقارير الطبية.

**محددات الدراسة**

١- تقتصر الدراسة الحالية على المعاقين سمعياً في محافظة البلقاء مما يعني صعوبة تعميم نتائجها على المعوقين سمعياً في الأردن .

٢- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة .

**منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

**مجتمع الدراسة وعينته**

تكون مجتمع الدراسة من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الملحقين بمراكز التربية الخاصة في محافظة البلقاء في الأردن، وبلغ عددهم حسب إحصائيات المراكز (٢٤٥) طالباً وطالبة. وتكونت عينة الدراسة من (١٣١) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة السمعية، تم اختيارهم

بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث تم اختيار (١١١) طالباً وطالبة من مؤسسة الأراضي المقدسة للصم في مدينة السلط، كما تم اختيار( ٢٠) طالباً وطالبة من مركز التأهيل المجتمعي في منطقة البقعة. ويبين الجدول رقم (١) التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغيرات شدة الإعاقة والجنس والفئات العمرية.

**الجدول رقم (١)**
**التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات شدة الإعاقة والجنس والفئات العمرية**

| المتغير | الفئات | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| شدة الإعاقة | متوسطة | ٧٧ | ٥٨,٨ |
| | شديدة | ٤٧ | ٣٥,٩ |
| | شديدة جداً | ٧ | ٥,٣ |
| الجنس | ذكر | ٧١ | ٥٤,٢ |
| | أنثى | ٦٠ | ٤٥,٨ |
| الفئة العمرية | ٦-أقل من ٩ | ١٩ | ١٤,٥ |
| | ٩-أقل من ١٢ سنة | ٩ | ٦,٩ |
| | ١٢-أقل من١٥ سنة | ٣٠ | ٢٢,٩ |
| | ١٥سنة فما فوق | ٧٣ | ٥٥,٧ |
| المجموع | | ١٣١ | ١٠٠,٠ |

## أداة الدراسة

### مقياس مفهوم الذات

استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس مفهوم الذات الذي طوره المومني (١٩٩٢) في الأردن، والذي تم تعديله لقياس مفهوم الذات للمعاقين سمعياً من قبل آل موسى (٢٠٠٤). ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٦٣) عبارة موزعة على الأبعاد الستة وهي : السلوك (١٣عبارة) المظهر الجسمي والشكل الخارجي (١٠عبارات) القلق (١٢عبارة) الشهرة والشعبية ( ٨عبارات) السعادة والرضي (١١عبارة) الوضع الفكري (٩عبارات) ، وسلم الإجابة مكون من خمس درجات وهي (دائماً- غالباً- أحياناً- نادراً - أبداً) حيث تأخذ التقديرات (٥-٤-٣-٢-١) على التوالي، حيث يبين المفحوص درجة شعوره تجاه كل عبارة من عبارات المقياس بوضع إشارة (×) أمام كل عبارة وتحت أحد التقديرات التي تدل على درجة الشعور.

## صدق الأداة وثباتها

أشارت دراسة الشجراوي (٢٠٠٥) إلى توفر دلالة صدق المحك وذلك بإيجاد معامل

ارتباط بين الدرجة لمقياس مفهوم الذات الذي طوره المومني (١٩٩٢) ودرجات على مقياس معرب للقلق على اعتبار أن الدراسات والأبحاث النفسية تشير إلى وجود علاقة عكسية بين القلق ومفهوم الذات، إذ تشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى مفهوم الذات عند فرد أو جماعة ما، انخفض مستوى القلق والعكس صحيح. حيث أشارت النتائج إلى وجود معامل ارتباط سلبي (-٠,٧٢) بين الدرجتين على المقياسين الأمر الذي يحقق دلالة صدق المحك. ويشير ذلك إلى توفر درجة من صدق المقياس كافية لأغراض الدراسة الحالية.

كذلك قام الباحث بالتأكد من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة مكونة من (٣٠) طالبا وطالبة من ذوي الإعاقة السمعية، وذلك بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، والذي بلغت قيمته (٠,٨٩) للمقياس بشكل عام، وتراوحت ما بين (٠,٧٨-٠,٩١) لأبعاده الستة . ويشير ذلك إلى توفر درجه من ثبات المقياس كافية لأغراض الدراسة. ويوضح الجدول رقم (٢) معامل الاتساق الداخلي باستخدام طريقة كرونباخ ألفا للمقياس بشكل عام وللأبعاد الستة.

**الجدول رقم (٢)**

**معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لأبعاد المقياس وعلى المقياس ككل**

| البعد | السلوك | المظهر الجسمي | القلق | الشهرة والشعبية | السعادة والرضى | الوضع الفكري | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| درجة الاتساق | ٠,٧٨ | ٠,٨٣ | ٠,٩١ | ٠,٨١ | ٠,٨٨ | ٠,٨٢ | ٠,٨٩ |

### تصحيح الأداة

بعد أن يحدد المفحوص أحد البدائل التي تعبر عن درجة الشعور على كل فقرة من فقرات المقياس وهي: دائما تأخذ التقدير (٥)، وغالباً (٤)، أحياناً (٣)، نادراً (٢)، أبداً (١)، وبهذا يمكن الحصول على الدرجة الخام للمفحوص على كل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس. حيث تتراوح التقديرات في المقياس ككل وأبعاد الستة ما بين (١-٥) وذلك على اعتبار تصميم المقياس.

### تطبيق الأداة

تم التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس مفهوم الذات، وذلك ينطبق على عينة استطلاعية تكونت من (٣٠) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة السمعية، وقد أظهرت النتائج توفر درجة من الثبات للمقياس كافيه لأغراض هذه الدراسة.

تم التنسيق مع مؤسسة الأراضي المقدسة للصم ومركز التأهيل المجتمعي في محافظة البلقاء من أجل تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة الأساسية.

تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة بجو من الأمن والاستقرار وبمساعدة معلمي لغة الإشارة ومترجميها في المركزين وذلك خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦.
تم إجراء التحليلات الإحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة .

## المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث المعالجات الإحصائية التالية في تحليل البيانات: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)، واختبار (T-TEST)، واختبار توكي (TUKY) للمقارنات المتعددة .

## نتائج الدراسة

### أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السؤال على "ما مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة المعاقين سمعياً في محافظة البلقاء في الأردن؟" للإجابة عنه تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختلاف مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة المعوقين سمعياً. ويشير الجدول رقم (٣) إلى نتائج ذلك.

**الجدول رقم (٣)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الدراسة**

| الرقم | البعد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| ١ | المظهر الجسمي الشكل الخارجي | ٣,٧٢ | ٠,٦٥ |
| ٢ | السعادة والرضى | ٣,٦٧ | ٠,٨٢ |
| ٣ | السلوك | ٣,٥١ | ٠,٦٢ |
| ٤ | الشهرة والشعبية | ٣,٤٩ | ٠,٨٤ |
| ٥ | الوضع الفكري | ٣,٢٨ | ٠,٧٦ |
| ٦ | القلق | ٢,٧١ | ١,٠٢ |
| ٧ | الدرجة الكلية | ٣,٣٨ | ٠,٤١٨ |

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٣ ) إلى أن مستوى مفهوم الذات كان مرتفعاً في أبعاد المقياس الآتية: المظهر الجسمي والشكل الخارجي ، والسعادة والرضى، والسلوك، حيث بلغت قيمة المتوسطات الحسابية (٣,٧٢، ٣,٦٧، ٣,٥١) على التوالي، وذلك على اعتبار تصميم المقياس الذي يعتبر أن مفهوم الذات المرتفع يتراوح ما بين (٣,٥١ – ٥) درجة. في حين كان مستوى مفهوم الذات متوسطاً في أبعاد المقياس الآتية: الشهرة والشعبية، والوضع

الفكري، والقلق، حيث بلغت قيمة المتوسطات الحسابية (٣,٤٩، ٣,٢٨، ٢,٧١ ) على التوالي، وذلك على اعتبار تصميم المقياس الذي يعد أن مفهوم الذات المتوسط يتراوح ما بين (٢-٣,٥٠) درجة. وعلى المقياس بشكل عام فقد كان مستوى مفهوم الذات متوسطاً ، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمستوى (٣,٣٨) درجة، وذلك على اعتبار تصميم المقياس الذي يعد أن مفهوم الذات المتوسط يتراوح ما بين (٢-٣,٥٠ ) درجة.

**ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني**

نص هذا السؤال على "إلي أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة المعاقين سمعياً في محافظة البلقاء في الأردن تبعاً لمتغيرات العمر، شدة الإعاقة، الجنس؟"

**١- النتائج المتعلقة بمتغير العمر:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختلاف مستوى مفهوم الذات للطلبة المعاقين سمعياً. ويشير الجدول رقم (٤) إلى نتائج ذلك.

**الجدول رقم (٤)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مفهوم الذات تبعاً لمتغير العمر**

| | ٦-أقل من ٩ | | ٩-أقل من ١٢ | | ١٢-أقل من١٥ | | ١٥ فما فوق | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأبعاد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| السلوك | ٣,٧٥ | ٠,٨١٠ | ٣,٤٦ | ٠,٥٠٧ | ٣,٥٣ | ٠,٦٩١ | ٣,٤٥ | ٠,٥٣٢ |
| المظهر الجسمي والشكل الخارجي | ٣,٩٤ | ٠,٨٦٦ | ٣,٣٨ | ٠,٤٩٩ | ٣,٩٨ | ٠,٧٣١ | ٣,٦٠ | ٠,٥١٤ |
| القلق | ٣,٠٨ | ١,٣٤٢ | ٢,٤٤ | ١,١١٧ | ٣,٤٣ | ٠,٩٠٥ | ٢,٣٥ | ٠,٧٤٤ |
| الشهرة والشعبية | ٣,٥٩ | ١,١٨٢ | ٣,١٧ | ٠,٨٧٩ | ٣,٣٢ | ١,٠٩٤ | ٣,٥٨ | ٠,٥٧٢ |
| السعادة والرضى | ٣,٨١ | ١,٤٢٧ | ٣,٥٣ | ٠,٩٣٩ | ٣,٥٢ | ٠,٨٥٠ | ٣,٧٢ | ٠,٥٣٨ |
| الوضع الفكري | ٣,٤٤ | ١,١٣٦ | ٢,٩٨ | ٠,٨٥٧ | ٣,١٤ | ٠,٨٣٥ | ٣,٣٣ | ٠,٥٦٩ |
| الأداة ككل | ٣,٦٠ | ٠,٦٢٢ | ٣,١٦ | ٠,٣٦٢ | ٣,٥٠ | ٠,٤٨٦ | ٣,٣١ | ٠,٢٨٢ |

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٤) إلى أن مستوى مفهوم الذات بشكل عام لدى الطلبة في الفئة العمرية (٦-أقل من٩) سنة كان مرتفعا، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمستوى (٣,٦٠) درجة. في حين كان مفهوم الذات متوسطاً للفئات العمرية (٩- أقل من ١٢) سنة و(١٢- أقل من١٥) سنة و(١٥ سنة فما فوق) حيث بلغت المتوسطات الحسابية

للفئات العمرية السابقة (٣,١٦، ٣,٥٠، ٣,٣١) على التوالي.

ولتعرف اختلاف مستوى مفهوم الذات لدى أفراد الدراسة تبعاً لمتغير العمر تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، ويشير الجدول رقم (٥) إلى نتائج ذلك .

**الجدول رقم (٥)**

**نتائج تحليل التباين الأحادي لاختلاف مستوى مفهوم الذات تبعاً لمتغير العمر**

| الأبعاد | المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| السلوك | بين المجموعات | ١,٣٨٥ | ٣ | ٠,٤٦٢ | ١,٢١٨ | ٠,٣٠٦ |
| | داخل المجوعات | ٤٨,١٢٤ | ١٢٧ | ٠,٣٧٩ | | |
| | الكلي | ٤٩,٥٠٨ | ١٣٠ | | | |
| المظهر الجسمي والشكل الخارجي | بين المجموعات | ٥,٠٧٠ | ٣ | ١,٦٩٠ | ٤,٢٩٠ | ٠,٠٠٦ |
| | داخل المجوعات | ٥٠,٠٣٠ | ١٢٧ | ٠,٣٩٤ | | |
| | الكلي | ٥٥,١٠٠ | ١٣٠ | | | |
| القلق | بين المجموعات | ٢٨,٢٣٦ | ٣ | ٩,٤١٢ | ١١,٢٧٣ | ٠,٠٠٠ |
| | داخل المجوعات | ١٠٦,٠٣٣ | ١٢٧ | ٠,٨٣٥ | | |
| | الكلي | ١٣٤,٢٦٩ | ١٣٠ | | | |
| الشهرة والشعبية | بين المجموعات | ٢,٥٩١ | ٣ | ٠,٨٦٤ | ١,٢٢٥ | ٠,٣٠٤ |
| | داخل المجوعات | ٨٩,٥٦١ | ١٢٧ | ٠,٧٠٥ | | |
| | الكلي | ٩٢,١٥٢ | ١٣٠ | | | |
| السعادة والرضى | بين المجموعات | ١,٣٨٠ | ٣ | ٠,٤٦٠ | ٠,٦٨٤ | ٠,٥٦٤ |
| | داخل المجوعات | ٨٥,٤٩٠ | ١٢٧ | ٠,٦٧٣ | | |
| | الكلي | ٨٦,٨٧١ | ١٣٠ | | | |
| الوضع الفكري | بين المجموعات | ٢,٠٢٧ | ٣ | ٠,٦٧٦ | ١,١٨١ | ٠,٣٢٠ |
| | داخل المجوعات | ٧٢,٦٤٩ | ١٢٧ | ٠,٥٧٢ | | |
| | الكلي | ٧٤,٦٧٦ | ١٣٠ | | | |
| الأداة ككل | بين المجموعات | ٢,١٢٧ | ٣ | ٠,٧٠٩ | ٤,٣٦٨ | ٠,٠٠٦ |
| | داخل المجوعات | ٢٠,٦١٧ | ١٢٧ | ٠,١٦٢ | | |
| | الكلي | ٢٢,٧٤٤ | ١٣٠ | | | |

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي لاختلاف مفهوم الذات تبعاً لمتغير العمر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) تعزى إلى متغير العمر في أبعاد المقياس الآتية: السلوك، الشهرة والشعبية، السعادة والرضى، الوضع الفكري ، حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٣٠٦، ٠,٣٠٤، ٠,٣٢٠) على التوالي.

كما يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٥) تعزى إلى متغير العمر في المظهر الجسمي والشكل الخارجي، القلق والمقياس ككل حيث بلغ مستوى الدلالة على التوالي (٠,٠٠٦، ٠,٠٠٠، ٠,٠٠٦). ولتعرف اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار توكي (TUKY). ويشير الجدول رقم (٦) إلى نتائج ذلك .

**الجدول رقم (٦)**

**نتائج اختبار توكي (TUKY) لمستوى مفهوم الذات تبعاً لمتغير العمر**

| الأبعاد | العمر | ٦-أقل من ٩ | ٩- أقل من ١٢ | ١٢-أقل من١٥ |
|---|---|---|---|---|
| المظهر الجسمي والشكل الخارجي | ٦-أقل من ٩ | | | |
| | ٩-أقل من ١٢ | ٠,٥٦ | | |
| | ١٢-أقل من١٥ | ٠,٠٤ | ٠,٦٠ | |
| | ١٥ فما فوق | ٠,٣٤ | ٠,٢٢ | *٠,٣٨ |
| القلق | ٦-أقل من ٩ | | | |
| | ٩-أقل من ١٢ | ٠,٦٤ | | |
| | ١٢-أقل من١٥ | ٠,٣٤ | *٠,٩٨ | |
| | ١٥ فما فوق | *٠,٧٣ | ٠,١٠ | *١,٠٨ |
| الأداة ككل | ٦-أقل من ٩ | | | |
| | ٩-أقل من ١٢ | *٠,٤٤ | | |
| | ١٢-أقل من١٥ | ٠,١٠ | ٠,٣٤ | |
| | ١٥فما فوق | *٠,٢٩ | ٠,١٥ | ٠,١٩ |

تشير النتائج الواردة الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٥) تبعاً لمتغير العمر ففي بُعد المظهر الجسمي والشكل الخارجي كانت الفروق لصالح الفئة العمرية (١٢- أقل من١٥) سنة بالمقارنة مع الفئة العمرية (١٥سنة فما فوق)، حيث بلغ متوسط درجاتهم (٣,٩٨، ٣,٦٠) على التوالي.

وفي بُعد القلق كانت الفروق لصالح الفئة العمرية (٦- أقل من ٩) سنوات بالمقارنة مع الفئة العمرية سنوات (١٥ سنة فما فوق)، حيث بلغ متوسط درجاتهم (٣,٠٨، ٢,٣٥) على التوالي. ولصالح الفئة العمرية (١٢- أقل من ١٥) سنة بالمقارنة مع الفئة العمرية (٩- أقل من ١٢) سنة. حيث بلغ متوسط درجاتهم (٣,٤٣، ٢,٤٤) على التوالي. ولصالح الفئة العمرية (١٢- أقل من١٥) سنة بالمقارنة مع الفئة العمرية (١٥ سنة فما فوق) سنة. حيث بلغ متوسط درجاتهم (٣,٤٣، ٢,٣٥) على التوالي. وفي المقياس بشكل عام كانت الفروق لصالح الفئة العمرية (٦- أقل من٩) سنوات بالمقارنة مع الفئة العمرية (٩-أقل من ١٢) سنة. حيث بلغ متوسط درجاتهم (٣,٦٠، ٣,١٦) على التوالي. ولصالح الفئة العمرية

(٦–أقل من ٩) سنوات بالمقارنة مع الفئة العمرية (١٥سنة فما فوق) سنة. حيث بلغ متوسط درجاتهم (٣,٦٠، ٣,٣١) على التوالي.

**٢. النتائج المتعلقة بمتغير شدة الإعاقة:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطلبة المعاقين سمعياً .ويشير الجدول رقم (٧) إلى نتائج ذلك .

**الجدول رقم (٧)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقياس تبعا لمتغير شدة الإعاقة**

| درجة الإعاقة / البعد | متوسطة | | شديدة | | شديدة جداً | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| السلوك | ٣,٦٣ | ٠,٥٧٣ | ٣,٣٩ | ٠,٦٠٤ | ٢,٩٩ | ٠,٨٢٧ |
| المظهر الجسمي والشكل الخارجي | ٣,٧٧ | ٠,٦٠٨ | ٣,٦٩ | ٠,٧٠٧ | ٣,٤٠ | ٠,٧١٢ |
| القلق | ٢,٤٦ | ٠,٨٦٣ | ٢,٩٣ | ١,٠٥٣ | ٣,٩٠ | ١,٢٧٢ |
| الشهرة والشعبية | ٣,٦٥ | ٠,٧٠٧ | ٣,٣٩ | ٠,٨٦٦ | ٢,٥٥ | ١,٣٦٧ |
| السعادة والرضى | ٣,٨٤ | ٠,٥٣٠ | ٣,٦٢ | ٠,٩١٨ | ٢,١٩ | ١,٢٤٤ |
| الوضع الفكري | ٣,٣٩ | ٠,٦٦١ | ٣,٢٠ | ٠,٧٦٢ | ٢,٥٧ | ١,٢٩٣ |
| الأداة ككل | ٣,٤٣ | ٠,٣٧٤ | ٣,٣٦ | ٠,٤٣٩ | ٢,٩٨ | ٠,٥٥٨ |

وتشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٧) إلى أن مستوى مفهوم الذات على المقياس ككل لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية المتوسطة كان متوسطاً، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمستوى (٣,٤٣) درجة. كما كان مفهوم الذات متوسطاً لفئة الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الشديدة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمستوى (٣,٣٦) درجة. كما كان مفهوم الذات متوسطاً لفئة الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمستوى (٢,٩٨) درجة.

ولتعرف اختلاف مستوى مفهوم الذات لدى أفراد الدراسة تبعاً لمتغير شدة الإعاقة تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) ، ويوضح الجدول رقم (٨) نتائج ذلك.

**الجدول رقم (٨)**

**نتائج تحليل (ANOVA) لاختلاف مستوى مفهوم الذات تبعاً لمتغير شدة الإعاقة**

| الأبعاد | المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| السلوك | بين المجموعات | ٣,٦٩٨ | ٢ | ١,٨٤٩ | ٥,١٦٧ | ٠,٠٠٧ |
| | داخل المجوعات | ٤٥,٨١٠ | ١٢٨ | ٠,٣٥٨ | | |
| | الكلي | ٤٩,٥٠٨ | ١٣٠ | | | |

**تابع الجدول رقم (٨)**

| الأبعاد | المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المظهر الجسمي والشكل الخارجي | بين المجموعات | ٠,٩٨٨ | ٢ | ٠,٤٩٤ | ١,١٦٨ | ١٤ |
| | داخل المجوعات | ٥٤,١١٢ | ١٢٨ | ٠,٤٢٣ | | |
| | الكلي | ٥٥,١٠٠ | ١٣٠ | | | |
| القلق | بين المجموعات | ١٦,٩٧٠ | ٢ | ٨,٤٨٥ | ٩,٢٥٩ | ٠,٠٠٠ |
| | داخل المجوعات | ١١٧,٢٩٩ | ١٢٨ | ٠,٩١٦ | | |
| | الكلي | ١٣٤,٢٦٩ | ١٣٠ | | | |
| الشهرة والشعبية | بين المجموعات | ٨,٥٢٤ | ٢ | ٤,٢٦٢ | ٦,٥٢٤ | ٠,٠٠٢ |
| | داخل المجوعات | ٨٣,٦٢٨ | ١٢٨ | ٠,٦٥٣ | | |
| | الكلي | ٩٢,١٥٢ | ١٣٠ | | | |
| السعادة والرضى | بين المجموعات | ١٧,٤٤٨ | ٢ | ٨,٧٢٤ | ١٦,٠٨٥ | ٠,٠٠٠ |
| | داخل المجوعات | ٦٩,٤٢٣ | ١٢٨ | ٠,٥٤٢ | | |
| | الكلي | ٨٦,٨٧١ | ١٣٠ | | | |
| الوضع الفكري | بين المجموعات | ٤,٦٦٧ | ٢ | ٢,٣٣٤ | ٤,٢٦٦ | ٠,٠١٦ |
| | داخل المجوعات | ٧٠,٠٠٩ | ١٢٨ | ٠,٥٤٧ | | |
| | الكلي | ٧٤,٦٧٦ | ١٣٠ | | | |
| الأداة ككل | بين المجموعات | ١,٣٨٥ | ٢ | ٠,٦٩٣ | ٤,١٥١ | ٠,٠١٨ |
| | داخل المجوعات | ٢١,٣٥٩ | ١٢٨ | ٠,١٦٧ | | |
| | الكلي | ٢٢,٧٤٤ | ١٣٠ | | | |

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي لاختلاف مستوى مفهوم الذات تبعاً لمتغير شدة الإعاقة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) تعزى إلى متغير شدة الإعاقة على بعد المظهر الجسمي والشكل الخارجي، حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٣١٤). في حين يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) تعزى إلى متغير شدة الإعاقة على أبعاد: السلوك، القلق، الشهرة والشعبية، السعادة والرضى، الوضع الفكري، والمقياس بشكل عام، حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٠٠٧، ٠,٠٠٠، ٠,٠٠٢، ٠,٠٠٠، ٠,٠١٦، ٠,٠١٨) على التوالي.

ولتعرف اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار توكي (TUKY). والجدول رقم (٩) يوضح نتائج ذلك. حيث تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٩) إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى مفهوم الذات عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) تبعا لمتغير شدة الاعاقة، فقد كانت في بعد السلوك لصالح فئة الإعاقة المتوسطة بالمقارنة مع فئة الإعاقة الشديدة جداً. حيث بلغ متوسط درجاتهم (٣,٦٣ ، ٢,٩٩) على التوالي.

## الجدول رقم (٩)
## نتائج اختبار توكي لمستوى مفهوم الذات تبعاً لمتغير شدة الإعاقة

| الأبعاد | شدة الإعاقة | متوسطة | شديدة |
|---|---|---|---|
| السلوك | متوسطة | | |
| | شديدة | ٠,٢٤ | |
| | شديدة جدًا | *٠,٦٤ | ٠,٤١ |
| القلق | متوسطة | | |
| | شديدة | *٠,٤٧ | |
| | شديدة جداً | *١,٤٤ | *٠,٩٧ |
| الشهرة والشعبية | متوسطة | | |
| | شديدة | ٠,٢٦ | |
| | شديدة جدا | *١,٠٩ | *٠,٨٣ |
| السعادة والرضى | متوسطة | | |
| | شديدة | ٠,٢١ | |
| | شديدة جدا | *١,٦٤ | *١,٤٣ |
| الوضع الفكري | متوسطة | | |
| | شديدة | ٠,١٨ | |
| | شديدة جداً | *٠,٨٢ | ٠,٦٣ |
| الأداة ككل | متوسطة | | |
| | شديدة | ٠,٠٧ | |
| | شديدة جداً | *٠,٤٦ | ٠,٣٩ |

وفي بعد القلق كانت الفروق لصالح فئة الإعاقة الشديدة بالمقارنة مع فئة الإعاقة المتوسطة، حيث بلغ متوسط درجاتهم (٢,٩٣ ، ٢,٤٦) على التوالي. ولصالح فئة الإعاقة الشديدة جداً بالمقارنة مع فئة الإعاقة المتوسطة، حيث بلغ متوسط درجاتهم (٣,٩٠، ٢,٤٦) على التوالي. ولصالح فئة الإعاقة الشديدة جداً بالمقارنة مع فئة الإعاقة الشديدة، حيث بلغ متوسط درجاتهم (٣,٩٠، ٢,٩٣) على التوالي. وفي بعد الشهرة والشعبية كانت الفروق لصالح فئة الإعاقة المتوسطة بالمقارنة مع الإعاقة الشديدة، حيث بلغ متوسط درجاتهم (٣,٦٥، ٣,٣٩) على التوالي. أي لصالح فئة الإعاقة الشديدة بالمقارنة مع فئة الإعاقة الشديدة جدا. حيث بلغ متوسط درجاتهم (٣,٣٩، ٢,٥٥) على التوالي. وفي بعد السعادة والرضى كانت الفروق لصالح فئة الإعاقة المتوسطة بالمقارنة مع فئة الشديدة جداً، حيث بلغ متوسط درجاتهم (٣,٨٤، ٢,١٩) على التوالي. ولصالح فئة الإعاقة الشديدة بالمقارنة مع فئة الإعاقة الشديدة جداً حيث بلغ متوسط درجاتهم (٣,٦٢، ٢,١٩) على التوالي. وفي بعد الوضع الفكري كانت الفروق لصالح فئة الإعاقة المتوسطة بالمقارنة مع فئة الإعاقة الشديدة جداً،

حيث بلغ متوسط درجاتهم (٣,٣٩، ٢,٥٧) على التوالي. وعلى المقياس بشكل عام كانت الفروق لصالح الإعاقة المتوسطة بالمقارنة مع فئة الإعاقة الشديدة جداً، (٣,٤٣، ٢,٩٨) على التوالي.

**٢- النتائج المتعلقة بمتغير الجنس:** لتعرف اختلاف مستوى مفهوم الذات لدى طلبة مراكز الإعاقة السمعية في محافظة البلقاء في الأردن تبعاً لمتغير الجنس، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للطلبة المعاقين سمعياً. حيث يشير الجدول رقم (١٠) إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" لمستوى مفهوم الذات تبعاً لمتغير الجنس للطلبة المعاقين سمعياً في محافظة البلقاء.

**الجدول رقم (١٠)**

**نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي الذكور والإناث على مفهوم الذات**

| الأبعاد | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| السلوك | ذكر | ٧١ | ٣,٥٥ | ٠,٦٣٦ | ٠,٨١٤ | ٠,٤١٧ |
| | أنثى | ٦٠ | ٣,٤٧ | ٠,٥٩٦ | | |
| المظهر الجسمي والشكل الخارجي | ذكر | ٧١ | ٣,٧٢ | ٠,٦٨٨ | ٠,٠٢٢ | ٠,٩٨٢ |
| | أنثى | ٦٠ | ٣,٧٢ | ٠,٦١٠ | | |
| القلق | ذكر | ٧١ | ٢,٨٢ | ٠,٩٨٣ | ١,٣٠٨ | ٠,١٩٣ |
| | أنثى | ٦٠ | ٢,٥٨ | ١,٠٤٨ | | |
| الشهرة والشعبية | ذكر | ٧١ | ٣,٤٣ | ٠,٨٤٤ | ٠,٩٥٦ | ٠,٣٤١ |
| | أنثى | ٦٠ | ٣,٥٧ | ٠,٨٤٠ | | |
| السعادة والرضى | ذكر | ٧١ | ٣,٦٦ | ٠,٧٧٤ | ٠,٢٥٦ | ٠,٧٩٨ |
| | أنثى | ٦٠ | ٣,٦٩ | ٠,٨٧٢ | | |
| الوضع الفكري | ذكر | ٧١ | ٣,٢٦ | ٠,٧٠٧ | ٠,٣٦٥ | ٠,٧١٦ |
| | أنثى | ٦٠ | ٣,٣٠ | ٠,٨١٩ | | |
| الأداة ككل | ذكر | ٧١ | ٣,٤٠ | ٠,٤٢٢ | ٠,٤٢٩ | ٠,٦٦٩ |
| | أنثى | ٦٠ | ٣,٣٧ | ٠,٤١٧ | | |

وتشير النتائج الواردة في الجدول رقم (١٠) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) تعزى إلى متغير الجنس، حيث أظهرت نتائج اختبار (ت) أن مستوى الدلالة على كل بعد من أبعاد المقياس وفي المقياس ككل أعلى من مستوى الدلالة المستخدمة في الدراسة الحالية وهى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)، ويشير ذلك إلي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة المعاقين سمعياً في محافظة البلقاء تبعاً لمتغير الجنس.

**مناقشة النتائج**

لقد أكدت نتائج الدراسة المرتبطة بالإجابة عن السؤال الأول أن مستوى مفهوم الذات بشكل عام لدى طلبة مراكز التربية الخاصة للمعاقين سمعياً كان متوسطاً، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمستوى (٣,٣٨) درجة، وذلك على اعتبار تصميم المقياس الذي يعد أن مفهوم الذات المتوسط يتراوح ما بين (٢- ٣,٥٠ ) درجة.

أما فيما يتعلق بمستوى مفهوم الذات على أبعاد المقياس الستة، فقد كان مستوى مفهوم الذات مرتفعاً في أبعاد كل من بعد السلوك، حيث بلغ المتوسط الحسابي (المتوسط =٣,٥١) درجة، وفي بُعد المظهر الجسمي والشكل الخارجي بلغ المتوسط الحسابي (المتوسط =٣,٧٢) درجة، وفي بُعد السعادة والرضى حيث بلغ المتوسط الحسابي (المتوسط =٣,٦٧) درجة، وذلك على اعتبار تصميم المقياس الذي يعد أن مفهوم الذات المرتفع يتراوح ما بين (٣,٥١- ٥) درجة. في حين كان مستوى مفهوم الذات متوسطاً في كل من أبعاد القلق حيث بلغ المتوسط الحسابي (المتوسط = ٢,٧١) درجة، وفي بُعد الشهرة والشعبية حيث بلغ المتوسط الحسابي (المتوسط =٣,٤٩) درجة، وفي بعد الوضع الفكري حيث بلغ المتوسط الحسابي (المتوسط =٣,٢٨) درجة، وذلك على اعتبار تصميم المقياس الذي يعد أن مفهوم الذات المتوسط يتراوح ما بين (٢- ٣,٥٠) درجة على كل بعد من أبعاد المقياس. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Pudlas, 1996) التي أشارت إلى أن مفهوم الذات لدى الطلبة المعاقين سمعياً متوسط، واختلفت مع نتائج دراسة (Yetman, 2000) التي أشارت إلى أن مفهوم الذات لدى الطلبة المعاقين سمعياً متدن.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن مفهوم الذات المرتفع والمتوسط لدى الطلبة المعوقين سمعياً بمراكز التربية الخاصة يعزى إلى الاهتمام والعناية المتزايدة التي تبذلها هذه المراكز، وكذلك تفاعلاتهم مع أشخاص آخرين يعانون من الإعاقة نفسها، بالإضافة إلى الاتجاهات الإيجابية نحو فئة الإعاقة السمعية، وكذلك تركز الاتجاهات التربوية الحديثة على تأهيلهم تربوياً ونفسياً واجتماعياً في نطاق تحقيق التكامل النفسي والاجتماعي وهو ما تهتم به مراكز الصم في الأردن.

فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الثاني والمتعلق بمتغير العمر أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير العمر في مفهوم الذات على أبعاد المقياس الآتية: السلوك، الشهرة والشعبية، السعادة والرضى، الوضع الفكري. في حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير العمر، أما فيما يخص بعد المظهر الخارجي والشكل فقد كانت الفروق في اختلاف مستوى مفهوم الذات طفيفة جداً. ويعود ذلك حسب رأي الباحث إلى أن الإعاقة السمعية لا تترك أثاراً واضحة المعالم على شكل الفرد ومظهره كالإعاقة العقلية مثلا.

أما في بعد القلق فكلما تقدم الفرد المعاق سمعيا في العمر زاد مستوى القلق لديه، وبالتالي

يؤدي إلى انخفاض مفهوم الذات لديه لأن العلاقة عكسية بين مفهوم الذات والقلق، و يمكن تفسر ذلك بأن الأفراد المعوقين سمعيا قلقون على مستقبلهم المهني والاجتماعي المرتبط باستقلاليتهم في المستقبل. أما على المقياس ككل فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى مفهوم الذات كان لدى الفئة العمرية من (٦- اقل من ٩) سنوات أفضل منه لدى الفئة العمرية (٩- اقل من ١٢) سنة ومن الفئة العمرية (١٥ سنة فما فوق) ويمكن تفسير ذلك بوجود علاقة عكسية بين تقدم العمر ومفهوم الذات لأن المعاقين سمعيا كلما تقدم بهم العمر كانوا أكثر وعيا بإعاقتهم وبالاختلافات التي بينهم وبين العاديين. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة آل موسى (٢٠٠٤) التي أشارت إلى أن هناك فروقاً في مفهوم الذات لدى الطلبة المعاقين تعزى إلى متغير العمر. ويلاحظ مما سبق أن الإعاقة السمعية تترك أثار سلبية على مفهوم الذات في كل مراحل العمر، ولكن يزداد تأثيرها كلما تقدم المعاق سمعيا في العمر.

وفيما يتعلق بمتغير شدة الإعاقة تؤكد نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الجسمي والشكل الخارجي تعزى إلى شدة الإعاقة؛ لأن النمو الجسمي والشكل الخارجي لدى المعاقين سمعيا لا يتأثر بشدة الإعاقة؛ لذا فهم يتمتعون بمفهوم ذات إيجابي نحو صورتهم الجسمية وشكلهم الخارجي. أما على صعيد بعد السلوك فإن مستوى مفهوم الذات في هذا البعد أفضل بالنسبة للإعاقة المتوسطة بالمقارنة مع الإعاقة الشديدة، حيث إن الأطفال ذوي الإعاقة السمعية الشديدة يواجهون مشكلات في تواصلهم مع الأفراد ـ سواء كان ذلك داخل الأسرة أو خارجها ـ ناتجة عن شدة الإعاقة التي تؤثر فى اللغة الاستقبالية والتعبيرية لديهم، إضافة إلى المشكلات السلوكية التي تصدر عنهم في تفاعلاتهم مع الآخرين. أما فيما يتعلق ببعد القلق فقد كان مرتفعا لدى فئتي الإعاقة الشديدة والشديدة جدا بالمقارنة مع فئة الإعاقة المتوسطة، بمعنى أن مفهوم الذات كان أفضل لدى فئة الإعاقة المتوسطة منه لدى فئتي الإعاقة الشديدة والشديدة جدا. ويمكن تفسر ذلك بأن هناك علاقة عكسية بين القلق ومفهوم الذات، أي كلما ارتفع مستوى مفهوم الذات انخفض مستوى القلق، والعكس صحيح. وفي بعد الشهرة والشعبية كانت الفروق بين فئتي الإعاقة المتوسطة والإعاقة الشديدة طفيفة، ولكن كان مستوى مفهوم الذات لدى فئة الإعاقة الشديدة جدا منخفضاً مقارنة مع فئتي الإعاقة المتوسطة والشديدة، ويمكن تفسير ذلك بأن الأطفال ذوي الإعاقة الشديدة جدا تكون علاقاتهم الاجتماعية محدودة، وكذلك مشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية والتربوية والرياضية محدودة. وفي بعد السعادة والرضى كان مستوى مفهوم الذات لدى فئة الإعاقة المتوسطة أفضل منه لدى فئتي الإعاقة الشديدة والشديدة جدا، ويمكن تفسير ذلك بأن الإعاقة السمعية الشديدة والشديدة جدا تؤثر على التنظيم السيكولوجي الكلي للفرد المعاق سمعيا مما يؤدي إلى شعوره بعدم الرضا والسعادة، وأيضا يؤدي إلى ظهور الكثير من المشكلات النفسية لديه كالاكتئاب والحزن والشعور باليأس إضافة إلى عدم

الرضى عن نفسه. أما في بعد الوضع الفكري فقد كانت الفروق لصالح فئة الإعاقة السمعية المتوسطة بالمقارنة مع فئة الإعاقة السمعية الشديدة جداً، مما يعني أن مفهوم الذات لذوي الإعاقة المتوسطة أفضل منه لدى فئة الإعاقة الشديدة، ويمكن تفسير ذلك بان الأفراد ذوي الإعاقة الشديدة والشديدة جدا يواجهون مشكلات في الانتباه وفي التعبير عن أفكارهم أمام الآخرين، كما أن المشكلات اللغوية أشد لدى فئة الإعاقة الشديدة منها لدى فئة الإعاقة المتوسطة. وعلى المقياس بشكل عام كان مفهوم الذات لدى فئة الإعاقة السمعية المتوسطة أفضل منه لدى فئة الإعاقة الشديدة جداً، ويمكن تفسير ذلك بأن هناك علاقة عكسية بين شدة الإعاقة ومفهوم الذات، أي أنه كلما زادت شدة الإعاقة انخفض مفهوم الذات؛ لأن الإعاقة السمعية الشديدة كما هو معروف تضع قيودا إضافية على الفرد المعاق سمعيا في جوانب مختلفة من شخصيته تحد من فرص اندماجه في المجتمع.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من شافر (Shafer, 1991) ودراسة آل موسى (٢٠٠٤) اللتين أشارتا إلى أن هناك فروقا في مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة المعاقين سمعيا تعزى إلى شدة الإعاقة، حيث إن مفهوم الذات يكون أفضل للطلبة ذوي الإعاقة السمعية المتوسطة منه للطلبة ذوي الإعاقة السمعية الشديدة والشديدة جدا. ويلاحظ مما سبق أن مستوى مفهوم الذات يرتبط ارتباطا سلبيا بمستوى شدة الإعاقة، ويمكن تفسير ذلك بأن شدة الإعاقة تترك أثارا سلبية على التنظيم السيكولوجي للفرد مما ينعكس سلبيا على مفهوم الذات لديه، وبالتالي يؤثر على جوانب متعددة في شخصية الفرد المعاق سمعيا.

وفيما يتعلق بمتغير الجنس يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس، حيث أظهرت نتائج اختبار (ت) أن مستوى الدلالة على كل بعد من أبعاد المقياس وفي المقياس ككل أعلى من مستوى الدلالة المستخدمة في الدراسة الحالية، مما يعني أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة المعاقين سمعياً في محافظة البلقاء تبعاً لمتغيرات الجنس. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Pudlas, 1996) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة المعاقين سمعياً بين كلا الجنسين. و لم تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Pressman, 2001) التي أشارت إلى أن هناك فروقا في مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة المعاقين سمعياً تعزى إلى لجنس ولصالح الإناث. ويمكن أن تعزى نتيجة الدراسة الحالية إلى أن كلا الجنسين تلقى الرعاية والاهتمام نفسهما من قبل القائمين على مراكز التربية الخاصة للمعاقين سمعياً في محافظة البلقاء، لذا فمن الطبيعي أن يكون مستوى الذات متقارباً بدرجة كبيرة جداً، وبالتالي فإنه لم تظهر أي فروق دلالة إحصائية لاختلاف مستوى مفهوم الذات لدى أفراد عينة الدراسة من الجنسين.

**التوصيات**

استناداً إلى النتائج السابقة فإن الباحث يوصي بما يلي:

١- إجراء المزيد من البحوث حول مفهوم الذات وعلاقته بجوانب أخرى ذات قيمة في حياة الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وشخصيتهم مثل القلق والتوافق الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي ومركز الضبط.

٢- توفير الخدمات الإرشادية والنفسية وخاصة في مرحلة المراهقة لمساعدة المعاقين سمعياً على تطوير مفهوم ذات إيجابي لديهم.

٣- إعداد برامج تدريبية لمساعدة المعوقين سمعياً وأسرهم على التخطيط للمستقبل، وإعداد المعاق سمعياً مهنياً ليكون معتمداً على نفسه، مما يخفف من الضغوط الناتجة من قلقه ومخاوفه، وبالتالي ينعكس إيجابيا على مفهومه لذاته ويعزز ثقته بنفسه .

**المراجع**


آل الموسى، بدر (٢٠٠٤). **مفهوم الذات والتوافق الاجتماعي لدى طلاب مراكز الصم والبكم في السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان .

المومني، محمد (١٩٩٢). **أثر الجنس والمستوى العلمي والاقتصادي في مفهوم الذات ومركز الضبط لدى المعاقين حركيا**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

الخطيب، جمال (٢٠٠٥). **مقدمة في الإعاقة السمعية** (ط٢).عمان :دار الفكر

خيري، سهير (١٩٩٧). **فئة المعاقين سمعياً ورعاية الفئات الخاصة من منظور الخدمة الاجتماعية (ط١)**. القاهرة: مكتبة دار الطلبة.

الشجراوي، صباح (٢٠٠٥). **أساليب الضبط الاجتماعي وعلاقتها بمفهوم الذات عند طلاب المرحلة الأساسية في المدارس الأردنية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

داوود، نسيمه وحمدي، نزيه (١٩٩٧). العلاقة بين مصادر الضغط التي يعاني منها الطلبة ومفهوم الذات لديهم. **مجلة دراسات العلوم التربوية، ٢٤**(١)، ٢٥٣- ٢٦٨.

زريقات، إبراهيم (٢٠٠٣). **الإعاقة السمعية** (ط١). الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

عبد الفتاح، حسين (١٩٩٦). **أساليب الاتصال لتعليم ذوي الاحتياجات السمعية الخاصة بالصم وضعاف السمع** (ط١). القاهرة: مكتبة دار الطلبة.

يعقوب، إبراهيم (١٩٩٥). **دراسة مقارنة للخصائص السيكومتريه لمقياس مفهوم الذات المبني بالطريقة التقليدية وطريقة نموذج راش**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

Dugan, M. (2003). **Living with hearing loss.** Washington: GallaudetUniversity Press.

Martinez, M & Silvester, N. (1995). Self–concept in profoundly deaf adolescent pupils. **International Journal of Psychology, 3**(1), 305-316.

Pressman, L.J. (2001). Early self-development in children with hearing loss. **Dissertation Abstracts International,** B 62/02, P1119.

Pudlas, K.A. (1996). Self-esteem and self–concept: Special education as experienced by deaf, hard of hearing and hearing students. **Journal of Special Education, 20**(1), 23- 39.

Shaffer D.E. (1991). The self–concept of mainstreamed hearing impaired student. Doctoral dissertation, University of Northern Colorado. **Dissertation Abstracts International, A 64/05,** p.1675,ATT 3113157.

Teri, R..O. (2002): Self esteem and self efficiency of college student with disabilities. **British Journal of Psychiatry, 15**(1), 476- 488.

Yetman , M. (2000). Peer relation and self–esteem among deaf children in a mainstream school environment. **Dissertation Abstracts International, 62/02,** p.5984.

107
المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم

**د. عفيف حافظ زيدان**
قسم الدراسات العليا في التربية
جامعة القدس- فلسطين

**أ. حسناء واصف الجلاد**
جامعة القدس المفتوحة
طولكرم – فلسطين

# مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم

**د. عفيف حافظ زيدان**
قسم الدراسات العليا في التربية
جامعة القدس- فلسطين

**أ. حسناء واصف الجلاد**
جامعة القدس المفتوحة
طولكرم – فلسطين

**الملخص**

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم، للفصل الأول من العام الدراسي (٢٠٠٥/٢٠٠٦)، وإلى معرفة أثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومكان المدرسة في مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم، وقد طور الباحثان أداة للدراسة، وهي اختبار مستوى الثقافة العلمية، إذ تكون من (٣٢) فقرة من نوع اختيار من متعدد، وقد تم التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها. وقد تكون مجتمع الدراسة من (٢٥٢) معلما ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (٨٤) معلما ومعلمة من معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة طولكرم. وقد أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في محافظة طولكرم. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الثقافة العلمية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (دبلوم /بكالوريوس) لصالح حملة البكالوريوس، في حين لم تظهر الدراسة فروقا دالة إحصائياً في أداء المعلمين تعزى إلى متغير الجنس، وسنوات الخبرة، ومكان المدرسة والتخصص في مستوى الثقافة العلمية.

**الكلمات المفتاحية**: الثقافة العلمية، المعرفة العلمية، معلمي العلوم، المرحلة الأساسية للتعليم.

* تاريخ تسلم البحث ٩/٤/٢٠٠٦م * تاريخ قبوله للنشر ١٠/١٠/٢٠٠٦م

109
المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# The Level of Scientific Literacy of the Basic Schools Science Teachers in the District of Tulkarm

**Dr. Afif H. Zeidan**
Dept of Higher Education
Al-Quds University- Palestine

**Hasana W. Aljalad**
Al-Quds Open University
Tulkarm- Palestine

## Abstract

The purpose of this study was to assess the level of scientific literacy of the Basic Schools Science Teachers in the District of Tulkarm at the first semester of the academic year (2005-2006). The study investigates the effects of the variables of gender, scientific qualifications, experience and school site on the level of scientific literacy. A test of scientific literacy was constructed by the researchers consisting of (32) multiple choice items with a reliability rate (0.94). The Study population consisted of (252) teachers, while the sample contained (84) teachers. The study revealed that the level of scientific literacy of the Basic Schools Science Teachers in the District of Tulkarm was low. It also indicated that there were statistically significant differences due to scientific qualification to the benefit of B.A. Finally, the study revealed that there were no statistically significant differences due to gender, experience and school site.

**Key words:** scientific literacy, scientific knowledge, school science teachers, basic schools.

110
المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم

**د. عفيف حافظ زيدان**
قسم الدراسات العليا في التربية
جامعة القدس- فلسطين

**أ. حسناء واصف الجلاد**
جامعة القدس المفتوحة
طولكرم - فلسطين

## مقدمة الدراسة

تعد الثقافة مصطلحاً مركباً يشمل نواحي متعددةً مثل: المعرفة، والعقائد، والفن والعرف، والعادات، والأخلاق، وجميع ما يتعلمه الفرد من خلال دوره في المجتمع الذي يعيش فيه. ولقد مر مفهوم الثقافة العلمية بالعديد من التطورات، و لم يقتصر هذا المفهوم على مهارات القراءة والكتابة، بل اشتمل على الإدراك والاتصال بمختلف أنواعه في كافة المجالات، وفي هذا المجال أكد بيرسون وستيفنز (Pearson & Stephens, 1994) على أن مفهوم الثقافة يركز على عمليات الفهم والإدراك للمعاني، وتقديم التفسيرات السببية، والتنبؤ، وفرض الفروض، والتنظيم والاتصال. وفي هذا المجال ذكر تشابيتا وكوليت (Chiappetta & Collette, 1984) أنه كانت هناك محاولات عديدة لتعريف الثقافة العلمية، ولكن أفضل طريقة لتعريفها إنما تتم من خلال وصف ما يقوم به الشخص الذي لديه ثقافة علمية، وبذلك يمكن وصف المثقف علمياً بأنه يمتلك خلفية علمية قوية في الحقائق، والمفاهيم، والنظريات العلمية، والقدرة على تطبيق مكونات هذه الخلفية العلمية، ولديه اتجاه إيجابي نحو العلم والتكنولوجيا، وفهم واضح لطبيعة العلم، وكذلك فإن المثقف علمياً يدرك قيمة العلم والتكنولوجيا للمجتمع، ويعرف كيف يؤثر كل من العلم والتكنولوجيا في المجتمع وكيف يؤثر المجتمع في العلم والتكنولوجيا. ويتميز المثقف بقدرته على استخدام عمليات العلم لحل المشكلات واتخاذ القرارات اليومية المناسبة، ولديه القدرة على اتخاذ القرارات الصائبة تجاه الموضوعات العلمية المتعلقة بالمجتمع، ولدى المثقف علميا القدرة على توظيف عمليات العلم التي تتيح الفرصة للفرد ليكون فعالاً في عمله وفي وقت راحته.

وبناءً على هذه التعريفات المختلفة يتضح أن هناك عجزاً عن تقديم تعريف واضح للتثقف العلمي، وفي هذا المجال ذكر شاموس (Shamos, 1996) أن المهتمين بالتربية العلمية لم يوفقوا في تقديم تعريف واضح ومحدد للثقافة العلمية وتحديد أهدافها.

ويؤكد المتخصصون في التربية العلمية على أن الثقافة العلمية من أهم الأهداف العامة لتدريس العلوم، وما يحدث فيه يتمثل في تركيز معلمي العلوم على بعد واحد من أبعاد

التثقف العلمي وهو الجانب المعرفي فقط، وتكون الأبعاد الأخرى غائبة عن المعلم وطلابه، وهذا بدوره ينعكس على مستوى الثقافة العلمية لدى أفراد المجتمع، ويحول دون تحقيق هدف رئيس من أهداف تدريس العلوم (الشهراني، ٢٠٠٠). وقد كانت أهداف مناهج العلوم تركز على الكم من المعلومات النظرية، ولكنها تتجه في خطتها المطبقة حديثاً نحو التركيز على هدف إكساب الأفراد الثقافة العلمية (نصير، ١٩٩٦). ويرى اولورندير (Olorundare, 1988) أن مناهج العلوم تشكل أساساً متيناً في رفع مستوى الثقافة العلمية عند الأفراد، لذا اهتمت كثير من دول العالم بتطوير مناهج العلوم بين فترة وأخرى.

وقد أجرى العديد من الباحثين دراسات حول مستوى الثقافة، فقد أجرت المحتسب (١٩٨٤) دراسة هدفت إلى تعرف أثر فهم المعلم لطبيعة العلم، وسمات شخصيته على اتجاهات الطلاب العلمية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٨) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم للصف الثاني الثانوي العلمي في المدارس الحكومية في محافظة عمان. في حين كانت عينة الطلبة من (٣٨) شعبة من صف الثاني الثانوي العلمي. وقد استخدمت الدراسة اختبار طبيعة العلم (Nost) لقياس مستوى فهم المعلمين لطبيعة العلم، واختبار كاتل (Cattell) لقياس سمات شخصية المعلمين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى فهم المعلم لطبيعة العلم وسماته الشخصية واتجاهاته العلمية لها أثر إيجابي دال إحصائياً على اتجاهات الطلبة العلمية.

وأجرى بيكر وميشيل (Baker & Michael, 1990) دراسة هدفت إلى تعرف إدراك المعلمين لتأثير مقرر الثقافة العلمية على تعلم طلابهم في مقررات الأحياء التي تتبع دراسة وتعلم هذا المقرر، فقاموا بتدريس مقررات الأحياء بعد تعريض الطلبة لمقرر الثقافة العلمية، وأشارت النتائج إلى أن تعلم الطلاب لمقررات الأحياء كان أكثر إيجابية بعد تعريض الطلبة لمقرر الثقافة العلمية. وقام تشابيتا وزملاؤه (Chaippetta et al, 1991) بدراسة استهدفت تطوير أداة تحليل كمي لمحتويات كتب العلوم في المرحلة المتوسطة، وهذه الأداة توظف أبعاد الثقافة العلمية لتعرف توازن المنهج في الكتب المدرسية في أبعاد الثقافة العلمية، وبينت نتائج هذه الدراسة أن المعرفة الأساسية للعلم كانت من الأبعاد التي ركزت عليها الكتب التي تم تحليلها، ويلي ذلك بُعد الطبيعة الاستقصائية للعلم، واحتل التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع المركز الثالث إذ تم تغطيته في الكتب بنسبة منخفضة، أما بُعد العلم بصفته طريقة للتفكير فقد احتل المركز الأخير، ويبدو كأنه الجزء المهمل في كثير من الكتب التي تم تحليلها.

وأجرى جلفر (Gallagher, 1991) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى معرفة معلمي العلوم في المدارس الثانوية بطبيعة العلم واتجاهاتهم نحوها، ودور ذلك في تشكيل المعرفة العلمية وطبيعة العلوم لدى الطلبة. وتكون مجتمع الدراسة من معلمي العلوم في المرحلة الثانوية في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية، واختيرت منهم عينة عشوائية من (٢٧) معلماً من معلمي العلوم موزعين على خمس مدارس، وتمت مراقبة هؤلاء المعلمين في عدد من الحصص

الصفية. وبعد تحليل محتوى الحصص التي تمت مراقبتها أظهرت النتائج أن هناك (٢٥) معلماً من أفراد العينة ركزوا على المعرفة العلمية، ومصطلحاتها أكبر قدر من الاهتمام، في حين أن المبادئ والتعميمات العلمية لم تلق الاهتمام ذاته، و لم يكرس هؤلاء المعلمون أي وقت لمناقشة مفهوم طبيعة العلوم، وتوفر لدى اثنين من هؤلاء المعلمين معرفة متعمقة بطبيعة العلم والتطور التاريخي للمعرفة، وذلك لأنهما يدرسان مشروع الفيزياء الذي يهتم بتاريخ العلوم.

وقام لي وفراد (Lee & Fradd, 1996) بدراسة هدفت إلى تعرف دور الثقافة العلمية في الأنشطة العلمية باعتباره وصفا تمثيليا صوريا للنشاطات والكتابة عنها لدى طلاب مختلفين في الخلفية العرقية، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى الدور الكبير الذي تؤديه الثقافة العلمية في القيام بهذه النشاطات العملية، وأوضحت أيضاً أن هناك صعوبات يمر بها الطلاب في التعبير عن فهمهم للنشاطات العملية. وفي دراسة فضل وبوقحوص (١٩٩٧) التي استهدفت تعرف آراء معلمي العلوم بدولة البحرين فيما يتعلق بدرجة أهمية أهداف التربية العلمية المرتبطة بمفهوم الثقافة العلمية، والعلاقة بين درجة أهمية هذه الأهداف ومساهمة كتب العلوم في تحقيقها كما يراها معلمو العلوم، بينت نتائج هذه الدراسة إدراك معلمي العلوم لأهداف التربية العلمية المرتبطة بالثقافة العلمية والمساهمة الفاعلة لمحتوى كتب العلوم في تحقيق هذه الأهداف. وأجرى عبد الخالق وليدرمان (Abd-El-Khalick & Lederman, 2000) دراسة هدفت إلى تقييم أثر ثلاث مواد في تاريخ العلم على مفاهيم طلبة معلمي العلوم في الجامعة حول طبيعة العلوم، والى استقصاء مدى مطابقة مفاهيم هذه المواد لطبيعة العلم مع المفاهيم المعاصرة، والى استقصاء الظواهر في هذه المواد الأكثر تأثيراً في مفاهيم الطلبة حول طبيعة العلم. وتكونت عينة الدراسة من (١٨١) طالباً جامعياً، واستخدمت استبانة ومقابلات فردية من أجل تقييم آراء المشتركين حول طبيعة العلوم قبل التعليم وبعده، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن كل المشتركين كانوا يحملون آراء غير كافية حول عدد من مظاهر طبيعة العلوم عند بداية الدراسة، إلا أن عدداً محدوداً من التغييرات حدثت في آراء المشتركين عند اختتام المواد المذكورة. وقد أوصت الدراسة بضرورة توفير برامج وخطوط لإعداد معلمي العلوم في مواد تاريخ العلوم من أجل تعزيز آراء المعلمين حول طبيعة العلوم.

وأجرى البرغوثي وزملاؤه (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى الثقافة الفلكية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة القدس، وطور الباحثون اختباراً خاصاً بهدف تعرف مستوى الثقافة الفلكية، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٣٣٥) طالبا وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الثقافة الفلكية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة القدس كان متدنياً، وبمتوسط حسابي (٤٥,٥٨٪). و لم تختلف كثيراً نتيجة طلبة الفرع العلمي (٤٩٪) عن نتيجة طلبة الفرع الأدبي(٤٢٪). و لم تظهر نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقافة الفلكية تعزى إلى متغيرات الجنس والجهة المشرفة على

المدرسة ومكان السكن، في حين أظهرت فروقا تعزى إلى متغير الفرع. وكذلك أجرى زيدان وزملاؤه (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى الثقافة الأحيائية وعلاقته بالاتجاه نحو العلوم الحياتية لدى الطلبة الجدد وطلبة السنة الرابعة في كلية العلوم بجامعة القدس، وإلى معرفة أثر متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص في مستوى الثقافة الأحيائية ومستوى اتجاهات الطلبة نحو العلوم الحياتية، وقد استخدم الباحثون أداتين للدراسة هما: اختبار مستوى الثقافة الأحيائية، واستبانة اتجاهات الطلبة نحو العلوم الحياتية. وقد تم دراسة مجتمع الدراسة كاملاً والمكون من (٢٧٣) طالباً وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى الثقافة الأحيائية لدى الطلبة الجدد وطلبة السنة الرابعة في كلية العلوم، وقد اجتازت الإناث في الطلبة الجدد العلامة المحك. وكذلك اجتاز طلبة السنة الرابعة من تخصص الأحياء العلامة المحك.

وأجرى أبو سمرة وزملاؤه (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى الثقافة الفلكية لدى طلبة كلية العلوم في جامعة القدس لمستوى السنة الأولى والسنة الرابعة، ضمن تخصصات الفيزياء والكيمياء والأحياء، والى معرفة اثر بعض المتغيرات في مستوى الثقافة الفلكية. وطور الباحثون اختبارا خاصا بهدف تعرف مستوى الثقافة الفلكية، اشتمل على (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، تم التأكد من صدقه وثباته بالطرائق التربوية والإحصائية المناسبة، وأجريت الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة البالغ عددهم (٣٠٤) طالبا وطالبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الثقافي الفلكية لدى أفراد مجتمع الدراسة كان متدنيا، فلم يتجاوز المتوسط الحسابي للطلبة (٣٥٪)، كما أن نتيجة طلبة الفيزياء، وهم الأقرب إلى الموضوعات الفلكية، لم تتجاوز (٤٠٪). ولم يظهر أي أثر لأي من متغيرات الدراسة على مستوى الثقافة الفلكية لدى الطلبة.

## مشكلة الدراسة

لقد أصبح نشرُ الثقافة العلميةِ متوافراً بشكل مباشر وواسع النطاق بين أيدي الطلبة من خلال شبكات الاتصال ووسائلهِ، مما له أثر في تعرض المعلم لأسئلة قد تفوق مستوى الطلبة، وهم يرون في معلمهم المنهل الأساسي الذي يستقون منه المعرفة، ومن هنا تأتي أهمية دور المعلم باعتباره حجر الأساس والمحرك الرئيس للعمليات التعليمية في صورتها الواقعية والمسئول الأول عن نقل المخططات الموضوعة إلى مرحلة التنفيذ. وفي هذا المجال ذكر النمر (١٩٩٧)، "أن المعلم- باعتباره إنساناً- مفكر وقائد للتعلم وباعث للثقافة العلمية"، كل هذا يؤكد أن معلم العلوم مسئول عن تنمية الثقافة العلمية لدى الطلاب، وهذه مسئولية كبيرة تحتم على المعلم أن يكون ملماً بأبعاد الثقافة العلمية، والتطورات التكنولوجية التي تؤثر في حياتنا اليومية. وهذا يؤكد أهمية المستوى العالي لثقافة المعلم العلمية ليسهم بنجاح وفاعلية في إكساب طلابه المستوى المطلوب من الثقافة العلمية.

لذا حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:
ما مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم؟

**أهمية الدراسة**

تنبع أهمية هذه الدراسة مما يأتي:
١- التوجه نحو إعداد معلمين يتمتعون بمستوى جيد من الثقافة العلمية.
٢- الكشف عن مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم.
٣- قد يستفيد منها المشرفون التربويون في توجيه المعلمين نحو زيادة المحتوى العلمي والثقافي لديهم.

**أهداف الدراسة**

هدفت هذه الدراسة إلى:
١- تعرف مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم.
٢- تعرف أثر الجنس في مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم.
٣- تعرف أثر المؤهل العلمي في مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم.
٤- تعرف أثر خبرة المعلم في مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم.
٥- تعرف أثر مكان المدرسة في مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم.

**فرضيات الدراسة**

هدفت هذه الدراسة إلى فحص الفرضيات الصفرية التالية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥):

**الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم تعزى إلى متغير جنس المعلم.

**الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

**الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

**الفرضية الرابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم تعزى إلى متغير مكان المدرسة.

**حدود الدراسة**

قام الباحثان بإجراء الدراسة في نطاق الحدود الآتية:

١- اقتصار الدراسة على معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة طولكرم.

٢- إجراء الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠٠٥/٢٠٠٦).

٣- صلاحية فقرات الاختبار وملاءمته وصدق محتواه وثباته.

**مصطلحات الدراسة**

**معلمو العلوم للمرحلة الأساسية:** المعلمون الذين يدرسون مادة العلوم العامة في المدارس الحكومية في المرحلة الأساسية والتي تمتد من الصف الأول إلى الصف العاشر الأساسي.

**مستوى الثقافة العلمية:** مدى امتلاك المعلم/المعلمة معرفة علمية تخصصية تخدم موضوعات التعلم المقصودة، وفهم طبيعة العلم وتقاس بالعلامة التي حصل عليها المعلم/المعلمة على الاختبار المعد لهذا الغرض.

**المعرفة العلمية:** تلك المعرفة التي وصلت حدا بعيدا من الصدق والثبات، ويمكن التحقق منها والتدليل عليها، وتقاس بالعلامة التي حصل عليها المعلم/المعلمة على اختبار المعرفة العلمية. وتشتمل هذه المعرفة على: الحقائق، والمفاهيم، والقوانين، والمبادئ، والفرضيات، والنظريات، والنماذج (الحسن، ١٩٨٤).

**فهم طبيعة العلم:** فهم الجوانب الأساسية لطبيعة المعرفة العلمية، وهي الفلسفة الأساسية للعلم وافتراضات العلم، والطرائق التي من خلالها تنمو المعرفة العلمية وتتطور، وفوق ذلك كله أخلاقيات العلم ( عياصرة، ١٩٨٥)، وتقاس بالعلامة التي يحصل عليها المعلم/المعلمة على اختبار فهم طبيعة العلم.

**منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

**منهج الدراسة**

تعد هذه الدراسة من نوع الدراسات الوصفية، فهي تصف واقع مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة طولكرم.

**مجتمع الدراسة عينتها**

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة طولكرم والذين

يدرسون العلوم في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦، والبالغ عددهم (٢٥٢) معلماً ومعلمة وذلك حسب إحصاءات مديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم. وتكونت عينة الدراسة من (٨٤) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة طولكرم تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، والجدول رقم (١) يبين خصائص أفراد عينة الدراسة.

**الجدول رقم (١)**
**خصائص أفراد عينة الدراسة**

| المتغير | مستوى المتغير | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | ٤٠ | ٤٨٪ |
| | أنثى | ٤٤ | ٥٢٪ |
| المؤهل العلمي | دبلوم | ٢٦ | ٣١٪ |
| | بكالوريوس | ٥٤ | ٦٤٪ |
| | دراسات عليا | ٤ | ٥٪ |
| الخبرة | ١-٣ سنوات | ١٣ | ١٥٪ |
| | ٤-٧ سنوات | ٢٠ | ٢٤٪ |
| | أكثر من ٧ سنوات | ٥١ | ٦١٪ |
| مكان المدرسة | قرية | ٤٣ | ٥١٪ |
| | مدينة | ٤١ | ٤٩٪ |

**أداة الدراسة**

قام الباحثان بإعداد اختبار خاص لهذه الدراسة وهو "اختبار مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية"، إذ تكون من جزأين، هما:

الجزء الأول: اختبار المعرفة العلمية: هدف هذا الجزء من الاختبار إلى قياس مستوى المعرفة العلمية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة طولكرم، وذلك استنادا إلى الأدب التربوي المتعلق بالموضوع، وكتب العلوم المقررة من قبل وزارة التربية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤)، وقد تكون الاختبار من (٢١) فقرة من نوع الاختيار من متعدد.

الجزء الثاني: اختبار فهم طبيعة العلم: هدف هذا الجزء من الاختبار إلى قياس مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم، وذلك باعتباره بعدا من أبعاد الثقافة العلمية والذي تم اعداده استنادا إلى بعض الدراسات السابقة مثل دراسة مصطفى (١٩٩٠)، وتكون من (١١) فقرة من نوع الاختيار من متعدد.

**صدق أداة الدراسة وثباتها**

تم التحقق من صدق أداة الدراسة، وذلك بعرضها على مجموعة محكمين من ذوي

الاختصاص والخبرة للنظر في صلاحيتها وملاءمتها لغرض الدراسة، وقد تم حذف بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر وإعادة صياغة بعض فقراتها، وبهذا تم التحقق من صدق الاختبار. أما ثبات الاختبار فقد تم التحقق منه من خلال تحليل إجابات (١٥) معلما ومعلمة من خارج عينة الدراسة بطريقة التجزئة النصفية، وبحساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات الفردية والزوجية، ومن ثم تعديل معامل ارتباط (بيرسون) حسب معادلة (سبيرمان براون) إذ بلغ معامل الثبات (٠,٩٤).

**إجراءات التنفيذ**

بعد التأكد من صدق وثبات الاختبار وتحديد مجتمع الدراسة وعينتها، قام الباحثان بالاتصال بمديرية التربية والتعليم، وذلك لأخذ الإذن والسماح لهما بتطبيق الاختبار وإجرائه.

وقد قاما بتطبيق الاختبار في أواسط شهر تشرين الأول من العام الدراسي (٢٠٠٥/ ٢٠٠٦)، وتم الانتقال من مدرسة إلى أخرى، وكان المعلمون يجيبون على الاختبار بوجود أحد الباحثين، ومن ثم تجمع أوراق الاختبار وتصحح وتدخل البيانات في الحاسوب، ويتم تفريغ البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

**المعالجة الإحصائية**

استخدم الباحثان طرقا إحصائية وصفية وتحليلية، وتمثلت الطرق الإحصائية الوصفية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية ومعامل ارتباط (بيرسون) وتمثلت الطرق الإحصائية التحليلية باختبار (ت) (t-test) وتحليل التباين الأحادي (ANOVA).

لتحديد العلامة المحكية، تم توزيع الاختبار على لجنة من المحكمين (نفس لجنة التحكيم للاختبار)، وطلب منهم تحديد الحد الأدنى من الفقرات التي يفترض أن يجيب عليها معلمو العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة طولكرم، وبعد الاطلاع على آرائهم، استخرج المتوسط الحسابي للعلامات التي وضعها المحكمون، إذ وجد أنه يساوي (٧٠٪) عند افتراض أن الدرجة القصوى للاختبار هي (١٠٠) درجة، وذلك لكل من اختبار المعرفة العلمية واختبار فهم طبيعة العلم وكذلك الاختبار الكلي والذي يحدد الثقافة العلمية.

**نتائج الدراسة ومناقشتها**

**أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيسي**

نص سؤال الدراسة الرئيسي على "ما مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة طولكرم؟ "

لتحديد مستوى أداء المعلمين على اختبار الثقافة العلمية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات المعلمين والمعلمات والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

**الجدول رقم (٢)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة طولكرم**

| نوع الاختبار | العلامة القصوى | عدد الأفراد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| اختبار المعرفة العلمية | ٢١ | ٨٤ | ١١,٥ | ٣,٦ | ٥٤,٧٪ |
| اختبار فهم طبيعة العلم | ١١ | ٨٤ | ٧,١ | ٧,١ | ٦٤,٥٪ |
| الاختبار الكلي (الثقافة العلمية) | ٣٢ | ٨٤ | ١٨,٦ | ٥,٦ | ٥٨,١٪ |

يتضح من الجدول رقم (٢) أن إلمام معلمي العلوم بثقافة العلم بصورته الكلية على الاختبار كان ضعيفا، فقد بلغت النسبة المئوية لمستوى الثقافة العلمية (٥٨,١) وهي اقل من المستوى المقبول تربويا (العلامة المحك) والبالغ (٧٠٪) في حين كان الإلمام بمجالات الاختبار بنسب متفاوتة فهي بنسبة (٥٤,٧٪) في مجال المعرفة العلمية وبنسبة (٦٤,٥٪) في مجال فهم طبيعة العلم.

يفسر الباحثان هذه النتيجة بعدم توافر مساقات تتعلق بطبيعة العلم تطرح للطلبة الذين يدرسون التخصصات العلمية بكافة فروعها، وكذلك عدم اطلاع المعلمين على المستجدات العلمية، والتفجر المعرفي الهائل. ويبدو أن المعلمين يعدون سرد المعلومات الواردة في الكتب هو جوهر عملهم، وقد يعود السبب أيضا إلى عدم تنظيم البرامج العلمية الثقافية في الدورات التي تعقدها وزارة التربية والتعليم ، وكذلك انعدام الحوافز التشجيعية لزيادة حصيلتهم العلمية الثقافية. وتتفق هذه النتيجة والنتائج التي تم التوصل إليها في دراسة البرغوثي وزملائه (٢٠٠٣). كما يظهر أيضا أن نتائج هذه الدراسة تتفق ونتائج دراسة جلفر (Gallapher, 1991) التي أظهرت أن معلومات المعلمين في المرحلة الثانوية حول تاريخ العلم وفلسفته محدودة، لأنه لا توجد فرص لدراسة هذين المجالين. ويرى الباحثان أيضاً أن سبب تدني مستوى الثقافة العلمية يعود إلى عدم وجود مساقات تتعلق بطبيعة العلم وبنيته في برامج إعداد المعلمين.

**ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة ومناقشتها**

**الفرضية الأولى:** نصت هذه الفرضية على "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥) في مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم تعزى إلى متغير جنس المعلم".

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (t-test) للكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥) في مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم تعزى إلى متغير جنس المعلم. ويبين الجدول رقم (٣) نتائج اختبار (ت).

**الجدول رقم (٣)**

**نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم تعزى إلى متغير جنس المعلم**

| الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | ٤٠ | ١٩,٠ | ٥,٣ | ٠,٦٣ | ٠,٥٣ |
| أنثى | ٤٤ | ١٨,٢ | ٥,٩ | | |

يتضح من الجدول رقم (٣) أن الفروق في مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم التي تعزى إلى متغير جنس المعلم (ذكر، وأنثى) ليست ذات دلالة إحصائية، إذ كانت قيمة (ت) (٠,٦٣) وكانت قيمة مستوى الدلالة المحسوب (٠,٥٣) وهي ليست ذات دلالة إحصائية، مما يعني قبول الفرضية الصفرية.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بناء على تشابه المواقف التعليمية التي يتعرض لها الذكور والإناث، إذ يتعرض الذكور والإناث إلى مناهج وكتب لا تحدث تغييراً لصالح فئة دون الأخرى، وكذلك الدورات التي تعقدها وزارة التربية والتعليم.

وتتفق نتائج هذه الفرضية والنتائج التي توصل إليها العرافين (١٩٨٥) فقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أنه لا يوجد فروق دالة إحصائيا بين نسب السلوك الاستقصائي تعزى إلى جنس المعلم وخبرته. وأوصت الدراسة بضرورة إدخال وحدات تدريسية حول طبيعة العلم وبنيته في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، وإعادة النظر في محتوى كتب العلوم، وكذلك تتفق ونتائج الدراسة التي أجراها البرغوثي وزملاؤه (٢٠٠٣) لاختبار مستوى الثقافة الفلكية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة القدس ٢٠٠١/٢٠٠٢، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة تدني مستوى الثقافة الفلكية، وكذلك اتفقت ونتيجة الدراسة التي أجراها أبو سمرة وزملاؤه (٢٠٠٥).

**الفرضية الثانية:** نصت هذه الفرضية على "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥) في مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي".

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (t–test) للكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥) في مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم تعزى إلى متغير

المؤهل العلمي. ويبين الجدول رقم (٤) نتائج اختبار (ت).

**الجدول رقم (٤)**

**نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.**

| المؤهل العلمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| دبلوم | ٢٦ | ١٤,٤ | ٥,٥ | ٤,٢ | ٠,٠٠ |
| بكالوريوس | ٥٤ | ٢٠ | ٤,٩ | | |

يتضح من الجدول رقم (٤) أن الفروق في مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم التي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي كانت ذات دلالة إحصائية، فقد كانت قيمة (ت) (٤,٢) وكانت قيمة مستوى الدلالة المحسوب (٠,٠٠) مما يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ويتبين من الجدول رقم (٤) أن المتوسط الحسابي لحملة الدبلوم تساوي (١٤,٤) والمتوسط الحسابي لحملة البكالوريوس يساوي(٢٠) مما يعني أن الفروق كانت لصالح حملة البكالوريوس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن المعلمين من حملة البكالوريوس يدرسون مساقات الثقافة العلمية والعلوم بعامة بشكل أوسع وأكبر من زملائهم من حملة الدبلوم، وأن المعلمين والمعلمات من حملة البكالوريوس يتلقون معارف علمية أوسع واشمل من حملة الدبلوم، وكذلك يمتلكون مهارات علمية استقصائية تساعدهم في فهم طبيعة العلم أكثر من حملة الدبلوم. وتتفق نتيجة هذه الدراسة ونتيجة دراسة زيدان وزملائه (٢٠٠٤) التي أظهرت أن طلبة السنة الرابعة في تخصص الأحياء كان مستواهم الثقافي الاحيائي أعلى منه لدى طلبة السنة الأولى، وتتعارض مع نتيجة دراسة أبو سمرة (٢٠٠٥) والتي لم تظهر فروق بين طلبة السنة الأولى والرابعة في مستوى الثقافة الفلكية لدى طلبة كلية العلوم.

**الفرضية الثالثة:** نصت هذه الفرضية على "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

لاختبار هذه الفرضية تم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم تعزى إلى متغير سنوات الخبرة. ويبين الجدول رقم (٥) والجدول رقم (٦) نتائج تحليل التباين.

**الجدول رقم (٥)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم تعزى إلى متغير سنوات الخبرة**

| سنوات الخبرة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| ١-٣ سنوات | ١٣ | ١٩,٦ | ٥ |
| ٤-٧ سنوات | ٢٠ | ١٨,٩ | ٤,٩ |
| أكثر من ٧ سنوات | ٥١ | ١٨,٣ | ٥,٩ |

**الجدول رقم (٦)**

**نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ١٥,٦ | ٢ | ٧,٨ | ٠,٢٨ | ٠,٧٦ |
| داخل المجموعات | ٢٢٦٥ | ٨١ | ٢٨ | | |
| المجموع | ٢٢٨١ | ٨٣ | | | |

يتضح من الجدول رقم (٦) أن الفروق في مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم التي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة ليست ذات دلالة إحصائية، فقد كانت قيمة (ف) (٠,٢٨) وكانت قيمة مستوى الدلالة المحسوب (٠,٧٦)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية. وأظهرت نتائج الجدول رقم (٦) أن المتوسطات الحسابية بين المعلمين من ذوي الخبرة (١– ٣) سنوات يساوي (١٩,٦) درجة، وللمعلمين ذوي الخبرة من (٤–٧) سنوات يساوي (١٨,٩) درجة، أما المعلمون ذوي الخبرة الأكثر من ٧ سنوات فكان المتوسط الحسابي لهم يساوي (١٨,٣) درجة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن امتلاك مستوى من الثقافة العلمية لا يعتمد بالضرورة على سنوات الخبرة، وإنما يعتمد على مدى رغبة المعلم في الاطلاع على المستجدات العلمية وتثقيف نفسه علمياً، ويبدو أن المعلمين بغض النظر عن سنوات خبرتهم لا يبادرون إلى رفع مستوى ثقافتهم العلمية من خلال البرامج التلفازية أو الانترنت أو النشرات والدوريات العلمية، إذ إن المعلمين لا يطلعون على المجلات العلمية، بل إن الكثير منهم لا يعرف أن هناك دوريات علمية تصدر عن المؤسسات البحثية والجامعات، إذ تتميز العلوم الطبيعية عن غيرها من العلوم بالتفجر المعرفي الكبير الذي يحتم على المهتم بهذا التخصص متابعة المستجدات العلمية.

**الفرضية الرابعة:** نصت هذه الفرضية على "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم تعزى إلى متغير مكان المدرسة".

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير مكان المدرسة. ويبين الجدول رقم (٧) نتائج اختبار (ت).

**الجدول رقم (٧)**

**نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم تعزى إلى متغير مكان المدرسة.**

| مكان المدرسة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| قرية | ٤٣ | ١٩ | ٤,٦ | ٠,٧ | ٠,٥ |
| مدينة | ٤١ | ١٨ | ٦,٥ | | |

يتضح من الجدول رقم (٧) أن الفروق في مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم التي تعزى إلى متغير مكان المدرسة ليست ذات دلالة إحصائية، فقد كانت قيمة (ت) (٠,٧) وكانت قيمة مستوى الدلالة المحسوب (٠,٥) مما يعني قبول الفرضية الصفرية. ويفسر الباحثان هذه النتيجة بان سكان القرى والمدن يتمتعون بنفس القدر من فرص الحصول على الثقافة العلمية، إذ تتوافر وسائل الاتصال الحديثة، كالمحطات الفضائية والانترنت، ولم تعد القرية ذلك المكان المعزول عن المركز، إذ تتوافر فيها شبكات الطرق والمواصلات، وفرص الاختلاط بين المعلمين في القرى والمدن أصبحت سمة شائعة، وبذلك لم يعد سكان المدن يتميزون في الحصول على المعارف عن سكان القرى. وعلى الرغم من ذلك لم يجتز العلامة المحك المعلمون في القرى أو المدن، ويبدو أن الأمر لا يتعلق بمكان السكن بقدر ما يعتمد على قرار المعلم ذاته بالارتقاء بمستواه العلمي الثقافي، ويجب الإشارة هنا إلى أنه لا يمكن عزل ذلك عن مجريات الأحداث السائدة في فلسطين إذ يندفع الجميع بمن فيهم المعلمون لمتابعة الأحداث اليومية والتي تمسهم بشكل مباشر، الأمر الذي يؤدي إلى تراجع أولويات الاهتمامات العلمية لصالح الاهتمامات الحياتية اليومية والسياسية. وهذه النتيجة تتعارض ونتائج الدراسة التي قام بها النمر (١٩٨٥) لمعرفة تأثيرات البيئة المحلية للطلبة المصريين في تحقيق تنمية مهارة البحث العلمي، وقد أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فهم الطرق العلمية تعزى لصالح طلبة المدن.

## الاستنتاجات

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يستنتج الباحثان ما يأتي:

١- إن مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم كان ضعيفاً وأقل من المستوى المقبول تربوياً.

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم تعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، والخبرة التعليمية، ومكان المدرسة).

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ولصالح حملة درجة البكالوريوس مقارنة بحملة درجة الدبلوم المتوسط.

## التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يوصي الباحثان ما يأتي:

١- إدخال عدد من مقررات الثقافة العلمية في برامج إعداد المعلمين، بحيث تكون هذه المقررات قابلة للتعديل والتطوير في ضوء المتغيرات العلمية والتكنولوجية.

٢- تطوير الدورات التي تعطى للمعلمين أثناء الخدمة بحيث تعمل على مساعدة المعلمين على اكتساب الثقافة العلمية.

٣- إجراء المزيد من الدراسات بهدف قياس الأبعاد المختلفة للثقافة العلمية لدى المعلمين في المراحل الدراسية المختلفة، وفي مناطق جغرافية مختلفة.

## المراجع

أبو سمرة، محمود والبرغوثي، عماد وجبر، أحمد فهيم وأبو عيسى، مازن سعيد والياس، الياس (٢٠٠٥). مستوى الثقافة الفلكية لدى طلبة كلية العلوم في جامعة القدس. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، (٥)، ٢٩١-٣١٦.

البرغوثي، عماد وجبر، أحمد فهيم وأبو سمرة، محمود وأبو عيسى، مازن سعيد والياس، الياس (٢٠٠٣ ). مستوى الثقافة الفلكية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة القدس. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، (٤٢)، ٧٧-١١٨.

الحسن، إدريس (١٩٨٤). ملاحظات حول مفهوم البحث العلمي ووضعيته في العالم العربي. **شؤون عربية**، جامعة الدول العربية، (٣٦)(شباط) ١٨١ - ١٨٥.

زيدان، عفيف وأبو سمرة، محمود وجبر، أحمد فهيم والبرغوثي، عماد (٢٠٠٤). مستوى

الثقافة الاحيائية ( البيولوجية) وعلاقته بالاتجاه نحو العلوم الحياتية لدى الطلبة الجدد وطلبة السنة الرابعة في كلية العلوم في جامعة القدس. **مجلة اتحاد الجامعات العربية، (٤٣)**، ١٨٩-٢٢٦.

الشهراني، عامر عبدالله (٢٠٠٠). مستوى الثقافة العلمية لدى طلاب المستويين الأول والرابع من التخصصات العلمية بكلية التربية بأبها ودور برنامج الإعداد في تنميته. **رسالة الخليج العربي**، (٧٥)، ٤٧-٧٦.

العرافين، سليم (١٩٨٥). **استراتيجيات تدريس المفهوم العلمي في مدارس المرحلة الإعدادية في الأردن وتأثيرها بفهم المعلمين لطبيعة العلم وخبرتهم في التدريس**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عياصرة، محمد (١٩٨٥). **نمو الاتجاهات العلمية ومهارات التفكير العلمي وفهم طبيعة العلم عند طلبة المرحلة الثانوية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

فضل، نبيل عبد الواحد، وبوقحوص، خالد أحمد (١٩٩٧). تقويم محتوى كتب العلوم في ضوء أهمية أهداف التربية العلمية من وجهة نظر معلمي العلوم بدولة البحرين. **المؤتمر العلمي الأول: التربية العلمية للقرن الحادي والعشرين أبو قير**، الإسكندرية، ١٠ - ١٣ أغسطس، المجلد الأول.

المحتسب، سمية (١٩٨٤). **أثر فهم المعلم لطبيعة العلم وسمات شخصيته و اتجاهات الطلبة العلمية**. رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان.

مصطفى، خليل إبراهيم (١٩٩٠). **مستوى الثقافة العلمية عند طلبة الفرع العلمي في نهاية المرحلة الثانوية وعلاقته ببعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

نصير، بثينة ساري (١٩٩٦). **مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي علوم الصف العاشر الأساسي في محافظة اربد وعلاقته ببعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

النمر، مدحت (١٩٩٧). **فلسفة ومتطلبات إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين**. المؤتمر العلمي الأول: التربية العلمية للقرن الحادي والعشرين، أبو قير، الإسكندرية، ١٠-١١ أغسطس، المجلد الأول.

النمر، مدحت (١٩٨٥). تقويم مهارات البحث العلمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية العامة (علوم). **مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٥**(٦)، ٢٧٣ -٣٠٣.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٤). **كتاب الأحياء**، للصف الثاني ثانوي العلمي. فلسطين: وزارة التربية والتعليم.

Abd-El-Khalick, F., & Lederman, G. (2000). The influence of history of science courses on students views of science. **Journal of Research in Science Teaching, 37** (10), 1057-95.

Baker, D. R. & Michael, P. (1990). Teachers perceptions of the effect scientific literacy course on subsequent learning in biology. **Journal of Research in Science Teaching, 27** (5), 477 – 491.

Chiappetta, E. L. & Collette, A. T. (1984). **Science instruction in the middle and secondary schools.** St. Louis: Times Mirror Mosby.

Chiappetta, L., Fillman, A., & Sethna, H. (1991). A method to quantify major themes of scientific literacy in science textbooks. **Journal of Research in Science Teaching, 28** (8),713-25.

Gallagher, J. (1991). Prospective and practicing secondary school science teachers 'knowledge and beliefs about the philosophy of science'. **Science Education, 75** (1), 121-33.

Lee, O. & Fradd, H. (1996). Literacy skills in science learning among linguistically divers students. **Science Education, 80** (6), 651 – 671.

Olorundare, S. A. (1988). Scientific literacy in Nigeria: The role of science education Programs. **International Journal of Science Education, 10** (2), 151-158.

Pearson, P. D. & Stephens D. (1994). Learning about Literacy: A 30 – Years Journey In R. B. Ruddell M. R. Ruddle &H. Singer (Eds. ) **Theoretical models and process of reading** (4th ed.) (pp. 22-42). New York: International Reading Association.

Shamos, M. H. (1996). The myth of scientific literacy. **Liberal Education, 82** (3), 44-49.

127
المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات

**د. شاكر عقلة المحاميد**
قسم الإرشاد والتربية الخاصة
جامعة مؤته

**د. محمد إبراهيم السفاسفه**
قسم الإرشاد والتربية الخاصة
جامعة مؤته

128
المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات

**د.شاكر عقلة المحاميد**
قسم الإرشاد والتربية الخاصة
جامعة مؤتـه

**د. محمد إبراهيم السفاسفه**
قسم الإرشاد والتربية الخاصة
جامعة مؤتـه

**الملخص**

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية الرسمية، وأثر كل من متغيري الجنس والكلية والتفاعل بينهما على مستوى قلق المستقبل المهني.

ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم تطوير أداة من قبل الباحثين تأكدا من دلالات صدقها وثباتها، طبقت على عينة مكونة من (٤٠٨) طالب وطالبة من طلبة جامعات: اليرموك، والهاشمية، مؤتة. وقد أشارت نتائج البحث إلى أن أفراد العينة لديهم مستوى عالٍ من قلق المستقبل المهني، وأن هناك فروقاً دالة احصائياً بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية لصالح الكليات العلمية، في حين لم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً تعزى إلى متغير الجنس. وفيما يتعلق بالتفاعل بين متغيري الكلية والجنس أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائياً تعزى إلى التفاعل ولصالح الذكور في الكليات العلمية.

**الكلمات المفتاحية**: القلق، المستقبل المهني، قلق المستقبل المهني.

* تاريخ تسلم البحث ٣/ ١٠/ ٢٠٠٥ * تاريخ قبوله للنشر ٥/ ١٠/ ٢٠٠٦

المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# Future Career Anxiety among Students at the Jordanian Universities and its Relation to Some Variables

**Dr. Shakir AL-Mahameed**
Dept Special Education & counseling
Mu'tah University

**Dr. Mohammad AL-Safasfah**
Dept Special Education & counseling
Mu'tah University

## Abstract

The current study aimed at achieving the following two objectives: assessing the level of the future career anxiety of the students at the Jordanian public universities, and investigating the effect of gender and type of college (scientific and humanistic) on the students level of future career anxiety.

To achieve these two objectives, valid and reliable instrument has been developed. An instrument administered on a sample of (408) students that were randomly selected from Yarmouk, Hashemite, and Mu'tah Universities.

The study findings showed that university students in Jordan exhibited high level of anxiety with respect to their career anxiety future. Specifically, students from science colleges showed more anxiety than those from humanity colleges. Where, an interaction between students' gender and type of colleges for males from science colleges was significant detected.

**Key words:** anxiety, future career, future career anxiety.

130
المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات

**د.شاكر عقلة المحاميد**
قسم الإرشاد والتربية الخاصة
جامعـة مؤتـه

**د. محمد إبراهيم السفاسفه**
قسم الإرشاد والتربية الخاصة
جامعـة مؤتـه

## مقدمة

يعد طلبة الجامعات إحدى الشرائح الاجتماعية الهامة في أي مجتمع من المجتمعات، فهم الفئة الشابة القوية التي تمثل النضج والقدرات الجسمية والعقلية التي تهيؤهم ليحملوا على عاتقهم بناء مجتمعهم في المستقبل،ويلاحظ تناول العديد من البحوث والدراسات هذه الفئة من المجتمع للتخطيط لضمان مستقبلهم واستغلال طاقاتهم للبناء والتطوير. أصبح موضوع الشباب الجامعي من الموضوعات الأساسية التي يهتم بها علماء النفس والاجتماع والتربية باعتبارهم العنصر البشري الذي يعتمد عليه في التنمية الشاملة في جميع الدول النامية والمتقدمة على حد سواء لتطوير المجتمع وتقدمه وحمايته (الزبيدي، ١٩٩٣).

أن طلبة الجامعة الذين تبدأ أعمارهم في الغالب في الثامنة عشر تصل لديهم مظاهر النمو المختلفة إلى أعلى مستوياتها، فقدراتهم العقلية والمعرفية تتضح بشكل أكبر في هذه الفترة لاسيما القدرات التي تتطلب السرعة في الاستجابة، والدقة في التذكر، وكذلك النمو الجسمي و الانفعالي والاجتماعي. وعلى الرغم من ذلك يلاحظ على سلوك الطالب الجامعي مظاهر نمائية تنم عن عدم الاستقرار الانفعالي، تتمثل في صعوبة التكيف أو التوتر، وشعور بالغربة وإحساس بالقلق، ويتمثل القلق لدى الطالب الجامعي بشكل خاص في مظهرين أحدهما الخوف من الفشل في الدراسة، وثانيهما الخوف أو القلق من المستقبل المجهول،وغير المحدد مما قد يؤدي إلى إعاقة التحصيل الأكاديمي لديه، وإلى ضعف تركيزه على المواد الدراسية، وإهماله للواجبات التعليمية، والملل من المحاضرات، والخوف من الامتحانات تمثل جميعا عوامل قد تؤدي إلى الرسوب في بعض الأحيان (التل وأبو مغلي، ١٩٩٧).

ولقد تزايدت مظاهر القلق في القرن العشرين حتى سمي (بعصر القلق)، حيث الحياة تقدمت وتشعبت ميادينها، كما أن التطور العلمي والتقني السريع الذي شمل جميع مجالات الحياة ألقى على كاهل الفرد مسؤولية ثقيلة،عليه أن يتحملها كي يلحق بهذا الكم الهائل من التغيرات السريعة، الأمر الذي يشعره أحيانا بالضعف، وعدم القدرة على مسايرة هذا التطور المذهل المستمر، فضلا عن شعوره بالقلق الناشئ عن الضغوط التي يتعرض لها، والتي

تشعره وكأنه إنسان مغترب عن مجتمعه وعالمه، إضافة إلي كثرة مطالب الحياة المادية، وقلة فرص العمل المهني (العكايشي، ٢٠٠١).

ويؤكد بعض الباحثين على أن التفكير الناشئ عن قلق المستقبل يعد من العوامل التي تتشكل من دوافع قوية للتوتر والتعب العصبي الذي يسبب للفرد اضطرابات نفسية، وحالة من انعدام الأمن النفسي (زهران، ١٩٨٨).

ولا شك أن لحالة ضعف الأمن النفسي التي قد يصاب بها الطالب الجامعي آثارا خطيرة،منها شعوره بتدني قدرته على ضبط الأحداث والتنبؤ بها، مما يدفعه إلى العجز والاستسلام وضعف الدافعية، فيميل إلى الانسحاب والانعزال والاكتئاب وينظر إلى العالم من حوله على أنه مصدر للتهديد (Seligman& Grarber, 1989).

كذلك يؤكد عبد الغفار (١٩٧٦) على أهمية المستقبل المهني في حدوث القلق، ويرى أنه حيثما يتوقع الفرد شيئا ما سيئ في هذا الخصوص، ينشئ القلق بحيث تصبح أية محاولة لإيقافه عند البعض عملية صعبة، والقلق من الانفعالات الإنسانية التي تشمل غالبية الشعور عند الفرد عندما يواجه موقفا تختل فيه قدرته على السيطرة على واقعه الداخلي أو الخارجي، فهو حالة من التحسس الذاتي يدركها الفرد على شكل شعور بالضيق وعدم الارتياح مع توقع وشيك بحدوث الخطر أو السوء (كمال، ١٩٨٣).

يشير مفهوم القلق إلي حالة نفسية تحدث حين يشعر الفرد بوجود خطر يهدده، وينطوي على توتر انفعالي تصحبه اضطرابات فسيولوجية، ويظهر هذا المفهوم في ثلاثة مجالات من المظاهر هي:

**المظاهر المعرفية:** حيث يتذبذب تفكير الفرد بين عميق وسطحي، أفكار حول قلق خفيف إلى أفكار حول قلق شديد، وتنتاب الفرد أحيانا أفكار حادة مثل: قرب موته أو انتهاء العالم، أو الخوف من فقدان السيطرة على الوظائف الجسمية أو العقلية.

**المظاهر السلوكية:** وتظهر هذه المظاهر في سلوكيات الفرد وتأخذ أشكالا كتجنب المواقف المثيرة للقلق، فالطالب الذي لديه خوف من مواجهة الجمهور فإنه يتجنب طلاب الصف ولا يتعامل معهم وينسحب من مشاركتهم، أو تأخذ شكل العدوان أو الحركة الزائدة، أو التبول اللاإرادي وما إلى ذلك.

**المظاهر الجسدية:** وتظهر كردود أفعال الفرد الفسيولوجية مثل:ضيق التنفس، وجفاف الحلق،وبرودة الأطراف، وارتفاع ضغط الدم، والإغماء، والتوتر العضلي، وعسر الهضم أحيانا وعدم القدرة على الكلام والوقوف (الداهري، ٢٠٠٥).

لقد تعرض موضوع القلق للكثير من البحث وتم تفسيره من قبل أهم النظريات النفسية، لاسيما وأن مفهوم القلق يشكل أساسا هاما ترتكز عليه هذه الدراسة، فالقلق ينطوي على عنصر التوقع أي توقع تهديد ما سواء كان محددا أو غامضا. وقد أشار ايبستن (Epstein,

1982) إلى أن التوقع يتضمن عددا من مؤشرات القلق، والتوقع والمستقبل يبدو ان وثيقى الصلة من حيث التصور والواقع. وتشير كتابات فرويد (Freud) إلى أنه استخدم مفهوم القلق بكثرة في نظرية التحليل النفسي الأولي، وكان يرى أن أي نوع من القلق يمثل إنذارا للصراع الحاصل بين مختلف أبعاد نظم الشخصية (Fanting & Reynoids, 1985).

ويشير الاتجاه السلوكي في تفسير القلق إلى أن القلق أو الخوف مكتسبان من خلال الاشتراطات أو العمليات التعليمية الأخرى، وهذا الخوف المكتسب يولد السلوك الهروبي أو التجنبي وبالتالي يعد هذان السلوكان ناجحين إذ يكتسب التعزيز من خلال خفض مستوى القلق أو الخوف، ويعد (ايزنك) أن استجابات القلق هي نتيجة أحداث مصادفة أو سلسلة من الصعوبات المتتالية تشتمل على رد فعل عصبي لا إرادي، على افتراض بأن المثيرات العصبية السابقة تصبح متصلة من خلال ردود أفعال متصلة بالقلق تأخذ خصائص الدافعية من خلال محاولات خفض التوتر والقلق المتمثلة بالهروب والتجنب، وأن الهروب والتجنب الذي يتبع خفض القلق سوف يصبح قوياً.

أما أصحاب الاتجاه الإنساني فينظرون إلى القلق من زاوية تختلف جوهريا عن غيرها من النظريات، فهم يؤكدون على خصوصية الإنسان بين الكائنات الحية، ويرون فيه كلا متكاملا، ومن أهم العوامل المرتبطة بالقلق عند أصحاب المذهب الإنساني هو سعي الفرد المتواصل إلى إيجاد مغزى لحياته أو هدف محدد لوجوده، وإذا لم يتوصل إلى ذلك فأنه في النتيجة النهائية يكون عرضة للقلق، ويطرح أصحاب الاتجاه الإنساني كذلك تصورا يتضمن الخوف من المستقبل يتمثل فيما يحمله من أحداث قد تهدد وجود الإنسان أو تهدد إنسانيته، فالقلق ينشأ مما يتوقع الإنسان حدوثه، وليس ناشئاً عن ماضيه، ويشير الباحثون إلى أن الفرد الذي يشعر بالقلق يعيش بمجموعة كبيرة من الأحاسيس والمشاعر المركبة وغير المرغوبة، ومنها التوتر وضعف التركيز. (رضوان، ٢٠٠٢).

ورغم تعدد النظريات العلمية التي تحدثت في تحديد مفهوم القلق لكن ما يمكن استخلاصه من تفسيرات القلق التي قدمتها تلك النظريات، أنه عملية تتعلق بشعور الفرد بنوع من عدم الارتياح وهو يستقرئ المستقبل، فيخاف منه ومن النتائج السلبية المتوقعة عنه، لاسيما عدم الحصول على عمل أو مهنة تحقق تلك الطموحات.

ولقد بذل الباحثان جهودا حثيثة للحصول على بحوث أو دراسات سابقة تناولت موضوع هذه الدراسة حيث تمكنا من الحصول على عدد محدود من هذه الدراسات، لندرتها خاصة في البلاد العربية ومنها دراسة جاسم (١٩٩٦) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل واتجاه مركز السيطرة ومستوى الرضا عن أهداف الحياة لدى طلبة كلية الآداب/جامعة بغداد. وقد طبقت الدراسة على عينة مكونه من (٢٠٠) طالب وطالبة، وقد توصلت النتائج إلى أن أفراد العينة يعانون من قلق المستقبل بدرجة مرتفعة، كما أكدت دراسة بوست (Post, 1997)

على عينة من طلبة الجامعات البريطانية على أثر التدريب المهني أثناء الدراسة في خفض مستوى قلق المستقبل المهني، فقد وجد أنه كلما زادت الفرص التدريبية المتاحة للباحثين عن العمل، وخاصة برامج ما قبل الخدمة، فإن ذلك يساهم في توفير مناخ مهني مناسب. وقد أكدت الشادي (١٩٩٩) في دراستها التي أجرتها على عينة تكونت من (٤٣٠) طالبة من طالبات الجامعات العراقية اللواتي يسكن في دور الدولة، وهدفت هذه الدراسة إلى تعرف أسلوب الإرشاد وقت الفراغ في خفض قلق المستقبل لدى البنات في دور الدولة. وبعد أن حددت الباحثة مستوى قلق المستقبل لدى المجموعة التي درستها صممت برنامجا إرشاديا لتخفيف هذا القلق، وتوصلت الباحثة إلى فعالية ذلك البرنامج في خفض مستوى قلق المستقبل لدى البنات، وكان من بين مجالات القلق المجال الحالي المتعلق بقلق الفرد الناشئ من ضعف الإمكانات المادية، والخوف من عدم الحصول على فرصة عمل في المستقبل.

وقد أشار ايفانز (Evans, 2000) في دراسة أجراها في المملكة المتحدة، إلى أن طبيعة العمل (دوام كلي أو جزئي)، كان لها أثر كبير في زيادة أو خفض مستوى القلق المهني حيث أبدى العاملون بدوام جزئي مستوى عاليا من قلق المستقبل المهني مقارنة بزملائهم العاملين بدوام كلي.

وفي دراسة أجراها دياز ربيو (Diaz-Rubio, 2001) في اسبانيا، هدفت إلى تعرف العلاقة ما بين متطلبات المهنة والقلق، وقد وجد أنه كلما زادت متطلبات المهنة زاد مستوى القلق لدى العاملين فيها، وكذلك وجد أن المستوى الاقتصادي وخاصة الراتب الذي يحصل عليه الموظف له علاقة كبيرة في زيادة مستوى القلق المهني، أي كلما قل الراتب وزادت متطلبات العمل ارتفع مستوى القلق لدى العاملين.

أما العكايشي (٢٠٠١) فقد هدفت دراستها إلى تعرف مستوى قلق المستقل لدى طلبة الجامعة، من خلال مقياس طور لهذا الغرض طبق على عينة من طلبة الجامعة المستنصرية في بغداد مكونة من (٣٢٠) طالب وطالبة من طلبة السنة الرابعة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى قلق المستقبل لدى أفراد العينة كان مرتفعا، وفيما يتعلق بخشية أفراد العينة من عدم حصولهم على عمل يتناسب مع مؤهلاتهم في المستقبل، فقد تضمن المقياس بعدًا واحدًا يتعلق بهذا النوع من القلق وأجاب عنه بالموافقة ما نسبته (٦٥٪) من أفراد عينة الدراسة. وفي دراسة قام بها كوزير كيوكز (Kozierkiewicz, 2003) بين كل من ألمانيا وفرنسا وفنلندا والنرويج وكندا وبريطانيا، حول العلاقة بين مستوى قلق المستقبل المهني والدخل المادي المتأتى من تلك المهن، أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة قوية بين القلق من المهنة والدخل الذي يحصل عليه العاملون فيها، أي أنه كلما زاد الدخل انخفض القلق، وقد أشارت النتائج إلى أن أفراد العينة الذين تم أخذهم من بريطانيا وفرنسا كان مستوى القلق لديهم أقل بكثير من باقي أفراد العينة.

### مشكلة الدراسة

يتزايد قلق الطلبة الجامعيين ليس فقط بسبب الخوف من الفشل في الدراسة فحسب، بل يتجاوز ذلك إلى الخوف من ضعف إمكانية الحصول على فرصة عمل أو مهنة بعد التخرج، مما يجعله مضافاً إلى قائمة العاطلين عن العمل، وهو ما يسمى (بقلق المستقبل المهني)، ولا شك أن مثل هذا القلق الناشئ عن الخوف من عدم تحقيق الدوافع الخاصة بالأمن، وتكوين العائلة وتأكيد الذات، وتحقيق الطموحات المشروعة للفرد باعتباره إنسانا من حقه العيش، وتحقيق الذات التي يرى (ماسلو) أنها حاجة تتمثل بالنمو والتطور من خلال العمل في المهنة التي يحصل عليها. والدافع ضمن تعريفات عديدة يمكن القول أنه عبارة عن الرغبة أو الحاجة في الوصول إلى شيء ما، أو تحقيق هدف معين، وهذه الحاجة قد تكون داخلية تؤدي إلى ظهور مخرجات بشكل سلوك خارجي، وعند عدم إشباع هذه الحاجة يظهر التوتر الذي يعتري شخصية الفرد، ويتزايد القلق ويستمر حتى إشباعه.

إن هذا القلق يتمثل بشكل أكبر عندما يتصور الفرد أنه لن يحصل على عمل في المستقبل، ليضمن تحقيق أهدافه ويعطيه قيمة اجتماعية (عباس وحسين، ١٩٩٨).

وفي الأردن حيث كثر الاستثمار في التعليم الجامعي، وازداد الإقبال عليه بشكل ملحوظ، وانتشرت الجامعات الحكومية والخاصة في كافة المحافظات، مما أدى إلى كثرة أعداد الخريجين وتزاحمهم الشديد على فرص العمل المتاحة، الأمر الذي أدى إلى تهافت الطلبة على تخصصات معينة ظناً منهم أنها يمكن أن توفر فرص عمل لهم في المستقبل، وإحجام الكثير منهم عن التخصصات الراكدة وغير المطلوبة في سوق العمل، مما أدى إلى زيادة الضغوط على التخصصات المطلوبة في سوق العمل، وبالتالي قلة فرص العمل المتاحة لخريجي هذه التخصصات أيضا.

### هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة الى تعرف مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية الرسمية، وأثر كل من متغيري الجنس والكلية والتفاعل بينهما على مستوى قلق المستقبل المهني.

### أسئلة الدراسة

تسعى الدارسة الحالية إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

١- ما درجة قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية الرسمية على أداة البحث وعلى كل بعد من بعديها؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات

الأردنية الرسمية تعزى إلى متغيرات الكلية (علمية– إنسانية) أو الجنس (ذكور– إناث) والتفاعل بينهما؟

**أهمية الدراسة**

تكمن أهمية هذه الدراسة في الكشف عن مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية، الذي يمكن أن يوفر للباحثين، والمسئولين معلومات هامة تفيد في تخطيط برامج الإرشاد الجامعي من جهة، والأخذ بعين الاعتبار ضرورة الموائمة بين أعداد وتخصصات الخريجين، وفرص العمل المتاحة بما يمكن أن يؤدي إلى خفض هذا القلق، حتى يستطيع الطالب تركيز اهتمامه على دراسته بهدوء أعصاب، وصفاء ذهن، ولا تعكره الأفكار والقلق والتوتر الناشئ عن عدم الحصول على مهنة ما في المستقبل، كما أن هذا البحث يوفر أداة لقياس قلق المستقبل المهني يمكن الاستفادة منها من قبل الباحثين حيث لم يتم العثور على أداة سابقة لقياس هذا النوع من القلق.

**حدود الدراسة**

تتحدد إمكانية تعميم نتائج البحث الحالي في ضوء الحدود التالية:

– تقتصر حدود هذا البحث على طلبة الجامعات الأردنية الرسمية في (البرامج الصباحية)، الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٠٣/٢٠٠٤.

– يتحدد البحث الحالي باستجابة أفراد العينة لفقرات الأداة المعدة لقياس مستوى قلق المستقبل المهني لديهم.

**التعريف الإجرائي للمصطلحات**

**قلق المستقبل المهني:** ويقصد به حالة من عدم الارتياح والتوتر والشعور بالضيق والخوف من مستقبل مجهول يتعلق بالجانب المهني، وإمكانية الحصول على فرصة عمل مناسبة للطالب بعد تخرجه من الجامعة، ويعرف إجرائيا لغايات هذا البحث بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الأداة المطورة لهذا الغرض.

**منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

**مجتمع الدراسة وعينتها**

تكون مجتمع الدراسة من الطلبة (الأردنيين) المسجلين رسميا في الجامعات الأردنية الرسمية للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤، والمستمرين بالدراسة وقت تطبيق أداة البحث عليهم، وقد اختيرت العينة من طلبة السنتين الثالثة والرابعة؛ وذلك لاقترابهم من التخرج وهي الفترة التي

يبدأ بها الطلبة الإعداد للبحث عن فرصة عمل، ونظراً لكبر حجم مجتمع الدراسة (٦٤٤١٢) طالب وطالبة، وانتشار الجامعات الرسمية في مناطق متباعدة من المملكة، فقد وجد الباحثان أنه من المناسب اختيار ثلاث جامعات تمثل الشمال (جامعة اليرموك) والوسط (الجامعة الهاشمية) والجنوب (جامعة مؤتة). وقد تم توزيع (١٥٠) استمارة لكل جامعة من الجامعات الثلاث على طلبة يمثلون الكليات العلمية والإنسانية، ومن الذكور والإناث، حيث تم اختيار هؤلاء الطلبة بشكل عشوائي من بين الطلبة الذين يدرسون في مساقات الجامعة الإجبارية، وقد وجدت (٤٢) استمارة غير مستوفية لشروط الإجابة فأهملت، وبقيت (٤٠٨) استمارة صالحة، اعدت ممثلة لعينة الدراسة كما هو موضح في الجدول رقم (١).

**الجدول رقم (١)**
**توزيع عينة الدراسة على الجامعات حسب الكلية والجنس**

| الجامعة | الكلية | ذكور | إناث | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| اليرموك | إنسانية | ٣٢ | ٣٥ | ٦٧ |
| | علميه | ٣١ | ٣٢ | ٦٣ |
| الهاشمية | إنسانية | ٣٣ | ٣٤ | ٦٧ |
| | علمية | ٣٤ | ٣٣ | ٦٧ |
| مؤتة | إنسانية | ٣٤ | ٣٥ | ٦٩ |
| | علمية | ٣٤ | ٤١ | ٧٥ |
| المجموع | | ١٩٨ | ٢١٠ | ٤٠٨ |

## أداة الدراسة

تعد الأداة الأساسية في الدراسة الحالية، هي الاستبيانة المقدمة إلى عينة البحث والذي تم تطويرها من قبل الباحثين لتحديد مستوى (قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية الرسمية). وقد تم تطوير الأداة بإتباع الخطوات التالية:

١- الدراسة الاستطلاعية: وجه سؤال استطلاعي مفتوح إلى عينة من طلبة جامعتي مؤتة والهاشمية، عدد أفرادها (٥٠) طالبا وطالبة، اختيروا بصورة عشوائية، وطلب منهم الإجابة عن السؤال التالي: "هل يعاني طلبة الجامعات الأردنية من خوف أو قلق مستقبلي حول الحصول على فرصة عمل تناسب قابليتهم وتعليمهم الجامعي؟"

٢- تم الاطلاع على مقياس قلق المستقبل الواردة في الدراسات السابقة مثل مقياس العكايشي (٢٠٠١) ومقياس جاسم (١٩٩٦).

٣- من خلال الخطوتين أعلاه ومن خبرة الباحثين في هذا المجال ومن خلال مناقشات مع بعض الزملاء والطلبة، تم صياغة عدد من الفقرات حول موضوع قلق المستقبل المهني، قسمت إلى بعدين هما: بعد إمكانية الحصول على مهنة، وبعد مزايا المهنة.

٤- تم عرض الأداة بصورتها الأولية على عشرة محكمين من أساتذة العلوم التربوية والنفسية في الجامعات الأردنية، بغرض تعرف مدى ملائمة الفقرات للموضوع، وسلامة توزيعها على الأبعاد، لتحديد الصدق الظاهري للأداة، وبناءً على ملاحظاتهم حذفت بعض الفقرات، وعدلت أخرى بحيث أصبح المقياس بشكله النهائي يتكون من (١٢) فقرة.

## صدق الأداة

إضافةً إلى إيجاد الصدق الظاهري للأداة لجأ الباحثان إلى حساب الصدق التمييزي لها من خلال إيجاد دلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين للطلبة الذين طبق عليهم المقياس تطبيقاً أولياً وعددهم (٤٥) طالباً وطالبة، تم استثناؤهم من عينة البحث، حيث تم ترتيب أوراق الطلبة (٤٥) طالبا وطالبة تنازلياً حسب العلامات الكلية التي حصلوا عليها، وأخذت علامات خمسة عشر طالباً لتمثل الفئة العليا، وعلامات خمسة عشر طالباً وطالبة لتمثل الفئة الدنيا، وتم استخدام الاختبار التائي ( t.test) لإيجاد دلالة الفروق بين المجموعتين، ووجد أن قيمة (t) المحسوبة (٦,١٢١). وهي أكبر من القيمة النظرية والبالغة (٤,٢٢٨) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (α =٠,٠٥) بين المجموعتين العليا والدنيا، وهذا يشير إلى قدرة الأداة على التمييز بين طرفي السمة المقاسة، وهو أحد مؤشرات صدق المقاييس النفسية (عبد الرحمن، ١٩٩٨).

## ثبات الأداة

بغرض إيجاد ثبات الأداة، تم تطبيقها على عينة مكونة من (٤٠) طالبا وطالبة من طلبة جامعة مؤتة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، ثم أعيد تطبيق الأداة مرةً ثانية على العينة نفسها بعد أسبوعين، وقد وجد أن هناك معامل ارتباط بين التطبيق الأول والثاني مقداره (٠,٨٩) كما تم حساب ثبات الأداة بطريقة ( كرونباخ ألفا)، حيث بلغ (٠,٨٤) للأداة ككل، و(٠,٨٧) للبعد الأول ( إمكانية الحصول على مهنة)، و(٠,٨٨) للبعد الثاني (مزايا المهنة)، حيث كانت جميعها معاملات ثبات مقبولة في الدراسات الإنسانية (عودة، ١٩٩٣).

## الأساليب الإحصائية

استخدم الباحثان طرقاً إحصائية وصفية وتحليلية، وتمثلت الطرق الإحصائية الوصفية في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، وتمثلت الطرق الإحصائية التحليلية في اختبار وتحليل التباين الثنائي.

## عرض النتائج ومناقشتها

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: المتعلق بدرجة قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية على أداة الدراسة على كل بعد من بعديها، فقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل وعلى كل بعد من بعديها كما هو موضح في الجدول رقم (٢).

**الجدول رقم (٢)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة على الأداة ككل وعلى كل بعد من بعديها**

| البعد | العينة | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| الحصول على مهنه | ٤٠٨ | ٤٧,٢٠ | ٧,٥٠ |
| مزايا المهنة | ٤٠٨ | ٣٨,٢٠ | ٥,٣٩ |
| الأداة ككل | ٤٠٨ | ٩٢,٧٨ | ١١,٨٥ |

يلاحظ من استقراء النتائج الواردة في الجدول رقم (٢) أن المتوسط الكلي لقلق المستقبل المهني لدى عينة الدراسة قد بلغ (٩٢,٧٨) وإذا ما قارناه بالوسط الفرضي للأداة والبالغ (٧٢) والناشئ عن حاصل ضرب عدد فقرات المقياس في الدرجة المحايدة أي ٢٤x٣=٧٢ نستنتج أن أفراد العينة لديهم مستوى مرتفع من قلق المستقبل المهني. ويمكن أن يرد ذلك إلى تزايد أعداد الخريجين وقلة فرص العمل المتاحة، بالإضافة إلى أن الإقبال المتزايد على التعليم الجامعي، غير المقترن بتخطيط حقيقي لحاجة سوق العمل، وكذلك عدم تلاؤم المهن المعروضة في سوق العمل مع التخصصات الدراسية للخريجين، يمكن أن تشكل عوامل هامة تسهم في زيادة مستوى القلق لديهم. أما على مستوى أبعاد الأداة فيلاحظ أن بعد إمكانية الحصول على مهنة قد جاء بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤٧,٢)، في حين بلغ متوسط البعد الثاني (مزايا المهنة) (٣٨,٢) وهذا يشير إلى أن الأولوية عند أفراد العينة هي في إمكانية الحصول على مهنة، وأن مستوى القلق لديهم مرتفع مقارنة بالقلق الناتج عن مزايا تلك المهنة. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات جاسم (١٩٩٩)، وايفانز (Evanz، ٢٠٠٠)، العكايشي (٢٠٠١) و لم تختلف مع نتائج دراسات سابقة.

## عرض نتائج السؤال الثاني

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية الرسمية تعزى إلى متغير الكلية (علميه – انسانية) أو المتغير الجنس (ذكور–إناث) أو التفاعل بينهما، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على متغيري الكلية والجنس والجدول

رقم (٣) يوضح ذلك.

**الجدول رقم (٣)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة حسب متغيري الكلية والجنس على الأداة ككل**

| المتغير | المستوى | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| الكلية | علمية | ٢٠٣ | ٩٥,١٢٥ | ١١,٦٣٦ |
| | إنسانية | ٢٠٥ | ٩٥,٠٣٥ | ١١,٦٤٣ |
| الجنس | ذكور | ١٩٨ | ٩٣,٦٢٣ | ١٢,١٠٦ |
| | إناث | ٢١٠ | ٩١,٩٦١ | ١١,٥٨١ |

ولمعرفة دلالة الفروق في متغيري الدراسة والتفاعل بينهما فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي (٢ X ٢) والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

**الجدول رقم (٤)**

**نتائج تحليل التباين الثنائي (٢X ٢) لمعرفة دلالة الفروق التي تعزى إلى لتفاعل بين متغيري الجنس والكلية**

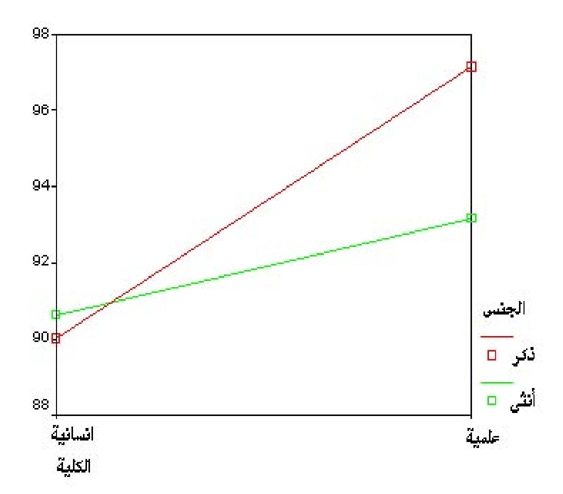
| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الكلية | ٢٣٦١,٤٦ | ١ | ٢٣٦١,٤٦ | ١٧,٦٤٠ | ٠,٠٠٠* |
| الجنس | ٢٨٢,٣٦ | ١ | ٢٨٢,٣٧ | ٢,١٠٩ | ٠,١٤٧ |
| الكلية X الجنس | ٥٣١,٩٣ | ١ | ٥٣١,٩٣ | ٣,٩٧٤ | ٠,٠٤٧* |
| الخطأ | ٥٤٠٨٢,٥٩ | ٤٠٤ | ١٣٣,٨٧ | | |
| الكلي | ٣٥٦٩٦٨٠,٠ | ٤٠٨ | | | |

* دالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥).

يلاحظ من الجدول رقم (٤) أن هناك فروقا ذات دلالة عند مستوى (α= ٠,٠١) تعزى إلى متغير الكلية، حيث بلغت قيمة "ف" (١٧,٦٤٠) وهي دالة إحصائيا، وذلك لصالح الكليات العلمية، وقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي لأفراد الكليات العلمية (٩٥,٠٣٥) ولطلبة الكليات الإنسانية (٩٥,١٢٥) كما هو وارد في الجدول رقم (٣). ويمكن أن يرد ذلك إلى أن الكثير من التخصصات العلمية في الأردن قد أصبحت مشبعة تماما بسبب فائض الخريجين عن حاجة سوق العمل، وخاصة في تخصصات الهندسة بكافة فروعها، والحاسوب، والمختبرات، والبيولوجيا، والهندسة الزراعية، في حين كانت الفروق بين متغير الجنس غير دالة، حيث بلغت قيمة "ف" (٢,١٠٩) وبمستوى دلالة (α=٠,١٤٧) وهذا

يفسر ارتفاع مستوى قلق المستقبل المهني لدى الجنسين إذ اصبح العمل ضروريا للرجل والمرأة معا ليسهم كل منهم بدوره في تحقيق الأمن الاقتصادي لذاته ولأسرته، ويشعر بأنه فرد منتج وليس عالة على أحد.

وفيما يخص التفاعل بين متغيري الكلية والجنس فقد أشارت النتائج إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى إلى التفاعل بين الجنس والكلية لصالح طلبة الكليات العلمية الذكور حيث بلغت قيمة "ف" (٣,٩٧٤) وهي دالة إحصائيا. والشكل رقم (١) يوضح هذا التفاعل.




**الشكل رقم (١)**

**يوضح التفاعل بين متغيري الكلية والجنس**

وربما يرد ذلك إلى الإقبال المتزايد من قبل الطلبة الذكور على الدراسة في التخصصات المتعددة التي تطرحها الكليات العلمية، والتي تزيد في كثير من الأحيان عن حاجة سوق العمل، مما يترتب عليه ضعف أمل هؤلاء الطلبة في الحصول على فرصة عمل في مجالات تخصصاتهم بسبب ضيق سوق العمل وقلة الفرص المتاحة، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة قلق المستقبل المهني لديهم، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسات كل من جاسم (١٩٩٦)، والعكايشي (٢٠٠١)، و لم تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة الأمر الذي يؤكد أن قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات هو أمر واقع في كثير من دول العا لم، والأردن ليس بمعزل عنها.

## التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يمكن الإشارة إلى التوصيات التالية:

١- تفعيل استراتيجية الإرشاد المهني بما يتفق وحاجة سوق العمل من جهة وقدرات الطلبة وميولهم من جهة أخرى.
٢- تفعيل استراتيجية التخطيط للتعليم العالي بما يتلاءم ومتطلبات سوق العمل.
٣- توجيه الطلبة في المدارس الثانوية نحو الأعمال اليدوية والمهنية وتعريفهم بعوائد هذه الأعمال.
٤- إجراء مزيد من الدراسات حول قلق المستقبل العام لدى طلبة الجامعات وربطه بمتغيرات أخرى.

**المراجع**


التل، سعيد وأبو مخلي، سميح (١٩٩٧). **قواعد التدريس في الجامعة،** عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جاسم، باسم (١٩٩٦). **قلق المستقبل ومركز السيطرة والرضا عن أهداف الحياة**. رسالة دكتوراه غير منشوره، جامعة بغداد، العراق.

حسين، محمد عبد المؤمن (١٩٨٠). **مشكلات الطفل المدرسية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الداهري، صالح (٢٠٠٥). **مبادئ الصحة النفسية**. عمان: دار المسرة

رضوان، سامر (٢٠٠٢). **الصحة النفسية**. عمان: دار المسيرة.

الزبيدي، كامل (١٩٩٣). **توقعات الشباب لمشكلاتهم عام ٢٠٠٠**. بحث مقدم إلى الندوة الأولى لعلم النفس بالمغرب.

زهران، حامد عبد السلام (١٩٨٨). **الصحة النفسية والعلاج النفسي** (ط١). القاهرة:عالم الكتب.

الشادي، سعاد (١٩٩٩). **اثر أسلوب (الإرشاد وقت الفراغ) في خفض قلق المستقبل لدى بنات دور الدولة**. رسالة دكتوراه غير منشوره، بغداد، الجامعة المستنصرية.

عباس، سهيلة وحسين، علي (١٩٩٨). **إدارة الموارد البشرية**. عمان: دار وائل للنشر.

عبد الرحمن، سعد (١٩٩٨). **القياس النفسي النظرية والتطبيق** (ط ٣). القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الغفار، عبد السلام (١٩٧٦). **مقدمة في الصحة النفسية**. القاهرة: دار النهضة العربية.

العكايشي، بشرى (٢٠٠١). **قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة**. رسالة ماجستير غير منشوره، بغداد، الجامعة المستنصرية.

Could, J.W. (1965). **A dictionary of the social sciences.** London: The Free Press.

Diaz-Rubio Garcia M. (2001) **Physicians today.** Ann Real Acad Nac Med (Madrid); 2:319-40. [in Spanish]

Evans. T. (2000). Views of UK medical graduates about flexible and part-time working in medicine: A qualitative study. **Medical Education. 34**, 355-362.

Epstien, S. (1982). **Anxiety: Current trends in theory and research.** London: Academic Press.

Fanting, E, & Reynoids, G.S. (1985). **Introduction to contemporary psychology.** London: Freeman Company.

Farber, j, (1997). **The changing face of job loss in the United States, 1981-85**. Brookings papers on economic activity: Microeconomics.

Good, C.V. (1973). **Dictionary of education** (3rd Ed). New York: Mc Graw-Hill.

Kozierkiewicz, A. (2003). **System of valuation of doctor's work.** Menedzer Zdr,4:71-92. [in Spanish].

Post, D.M. (1997). Values, stress and coping among practicing family physicians. **Arch from Med, 26**(3), 1-14.

Seligman, A. & Garber, D. (1989). **Children's reaction to trauma hunter–house.** New York: Book Com.

143
المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# أثــر استــراتيجيتي مهــارات التفكيــر فــوق المعــرفي واستخدام الأمثلة على حل المشكلات الهندسية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي

**د.علي محمد الزعبي**
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- جامعة مؤتة

# أثر استراتيجيتي مهارات التفكير فوق المعرفي واستخدام الأمثلة على حل المشكلات الهندسية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي

**د. علي محمد الزعبي**
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- جامعة مؤتة

**الملخص**

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر إستراتيجيتي المهارات فوق المعرفية والأمثلة على حل المسائل الهندسية، ولتحقيق ذلك اختيرت إحدى المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم بالأردن قصداً، واختير منها ثلاث شعب في الصف التاسع، دربت إحداها على المهارات فوق المعرفية، وأخرى على استراتيجية الأمثلة، أما الثالثة فقد استخدم معها استراتيجية الكتاب الضابطة.

أعد الباحث اختباراً تحصيلياً في المسائل الهندسية على المحتوى الذي تم التدريب عليه، وتم التحقق من صدقه من خلال جدول مواصفات وعرضه على مجموعة محكمين وثباته عن طريق الإعادة. بينت النتائج تفوق كلّ من مجموعة المهارات فوق المعرفية ومجموعة الأمثلة على مجموعة استراتيجية الكتاب، كما تبين من خلال النتائج تفوق طلبة المجموعات التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في فئة التحصيل العليا، أما في فئة التحصيل الدنيا فقد تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة. وفي ضوء هذه النتائج حددت بعض التوصيات منها إجراء بعض الدراسات حول أثر الاستراتيجيات في هذه الدراسة على صفوف أخرى.

**الكلمات المفتاحية**: إستراتيجية، مهارات التفكير فوق المعرفي، مهارات استخدام الأمثلة، المشكلات الهندسية، الصف التاسع الاساسي.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٦/١/٢٩م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/١٠/١٣م

145
المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# The Effect of Using Meta Cognitive Skills and Examples as Strategies in Solving Geometry Problems at the Ninth Grade Level

**Dr. Ali M. Al-Zoubi**
Dept of Curriculum & Instruction
College of Educational Sciences- Mu'tah University

## Abstract

This study aims at showing the effect of using meta cognitive skills and examples as strategies in solving geometry problems. Three ninth grade sections were selected from a public school in Jordan. One section was trained at using meta cognitive skills (experimental group) another was trained at using examples and the third section used the book's strategy (control group).

The researcher prepared an achievement test in solving geometry problems, and its validity and reliability were calculated. The results of the study showed that the superiority of the groups that used meta- cognitive and examples over the group that used the book's strategy. Also, it showed the same results in both of the upper and the lower achievement levels.

**Key words:** strategies, meta cognitive skills, examples skills, solving Geomety problems, ninth grade.

146
المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# أثر استراتيجيتي مهارات التفكير فوق المعرفي واستخدام الأمثلة على حل المشكلات الهندسية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي

**د.علي محمد الزعبي**
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- جامعة مؤتة

## مقدمة الدراسة

إن التطور التكنولوجي الحديث يفرض تطوير الأنظمة التعليمية وبرامجها المستمرة، وإعادة ما هو موجود في رؤية مستقبلية جديدة؛ إذ إن غاية التعلم والتعليم ليس جمع المعلومات والمعارف وحشوها في أذهان الطلبة، بل تنمية أداء هؤلاء الطلبة المعلوماتي والمعرفي وطرائق التفكير لديهم، وذلك بتوفير الخبرات التي تسمح بمتابعة التعلم، واكتساب خبرات عديدة تساعد على أداء هذا الدور كما تساعد أيضاً على النجاح في حل المشكلات.

فالقدرة على حل المشكلات واحدة من القدرات المهمة التي يجب تنميتها لدى المتعلم، لمساعدته على التكيف مع واقعه وحياته المعيشة بطريقة سهلة وميسرة يكون خلالها قادراً على حل المشكلات غير المألوفة، والتي قد تعترضه في حياته، الأمر الذي يستدعي إعادة تنظيم المحتوى التعليمي وطرائق تدريسه التي تعتمد على مشاركة الطلبة، وتعويدهم الاعتماد على أنفسهم، والتعلم باستقلالية، بدلاً من الطرائق التي تعتمد على استقبال المتعلم للمعلومات، كما يستلزم ذلك التأكيد على المتطلبات اللازمة للتعلم الجديد سواءً كان هذا التعلم يرتبط بمهارة أو مفهوم أو تعميم معين.

ويفترض أصحاب النظريات المعرفية أن حل المشكلات عملية ذهنية معرفية ترتبط بعمليات تنظيم المعارف والخبرات لدى الفرد، ويرتبط بهذا التنظيم عملية الإدراك التي يحاول فيها الفرد استيعاب المعلومات، والمعرفة والخبرة بإحدى الوسائل المعرفية التي يميل لاستخدامها وتحدد هذه العمليات "التنظيم والإدراك" أسلوب الفرد في معالجة المعلومات التي هو بصددها، وأسلوب معالجة المشكلة هو الذي يفصح عن أسلوب تفكير الفرد لحل المشكلة التي يواجهها (قطامي وقطامي، ١٩٩٦).

إن تحديد الهدف من استخدام أسلوب حل المشكلات يؤثر بشكل فاعل في تصميم المشكلة، وفي اختيار بدائل الحلول وطريقة تجريب هذه البدائل، وهذا يؤدي بالتالي إلى بناء برامج تعليمية محددة تقوم على هذا الأسلوب، فالطلبة عندما ينخرطون في حل المشكلة فإنهم يسعون إلى هدف حلها، لكن المدرس عند تنظيمه المحتوى وفق هذا الأسلوب، فإنه

يكون لديه أهداف أخرى، ينبغي من طلبته تحقيقها، إذ يجب أن يتعلم الطلبة محتوى معرفياً من خلال ممارستهم لنشاط حل المشكلة، وتتفاوت أهداف أسلوب حل المشكلات من اكتساب معرفة علمية جديدة من حقائق ومفاهيم إلى اكتساب كيفية تطبيق المعرفة العلمية لتعلم العمليات العقلية والمهارات، ثم إلى اكتساب القيم والاتجاهات الإيجابية خاصة في أثناء العمل الجماعي (Heany & Watt, 1988). وعليه يمكن طرح المشكلة بصيغ مختلفة بحيث نرفع مستواها من مشكلة محدودة لتتدرج حتى تصل إلى مشكلة مفتوحة، بحسب الأهداف المراد تحقيقها.

لذا علينا أن نأخذ بعين الاعتبار، كيف ننظر إلى حل المشكلة، فإذا اعتبرناها مهارة أساسية، فإن ذلك سوف يقودنا إلى تعليم دقيق للمهارات والمفاهيم في حلها، أما إذا نظرنا إليها على أنها عملية، فإن ذلك يؤدي إلى مساعدتنا على اختيار ماذا نفعل مع المهارات والمفاهيم، وكيفية ارتباطهما معاً والدور الذي يلعبانه في حل مختلف المشكلات (بدوي، ٢٠٠٣).

وحتى يقوم الفرد بحل أيّة مشكلة تواجهه لا بد له من استخدام التفكير وعملياته المختلفة سواءً أكانت عمليات معرفية أم فوق معرفية، ومن أمثلة العمليات العقلية المعرفية اللازمة لحل المشكلات: الاستنتاج والتذكر والاستدعاء وجمع المعلومات (جروان، ١٩٩٩).

أما مهارات التفكير فوق المعرفية فهي المهارات التي يطور فيها الفرد استراتيجيات تذكر المعلومات ومعالجتها، وضبط كيفية تذكرها، ومراقبة تفكيره وضبطه (عبيد وعفانه، ٢٠٠٣). وهذه العمليات تنمو بنمو الفرد وتقدمه في العمر، إذ تبدأ بالنمو من سن ٥–٧ سنوات ثم تتطور خلال سنوات الدراسة (Woolfolk, 1997).

ويرى علماء النفس أن مصطلح ما فوق المعرفة يعني التفكير في التفكير، Thinking about Thinking أو وعي الفرد بعمليات التفكير التي تحصل في أثناء التفكير، أو مراقبة التفكير أو وعي الأفراد بآلية معرفتهم وتفكيرهم، وكيف تعمل هذه الآلية، وكيف يتطور ذلك الوعي بتفكير الآخرين (Orlich, et al, 1994).

ويعد التفكير فوق المعرفي من أعلى مستويات التفكير؛ إذ يوصف بأنه مستوى من التفكير المعقد الذي يتعلق بمراقبة الفرد بكيفية استخدام عقله، فالفرد القادر على حل مشكلاته بفاعلية يستطيع أن يتحدث مع نفسه بصورة مستمرة، ويتأكد من التقدم الذي أحرزه، ويقيّم فيما إذا كان تحركه أو توجهه صحيحاً أم لا (Beyer, 1987).

ولعل من أهم خصائص فوق المعرفية أنها تتضمن وعياً متنامياً، حيث يصبح الفرد أكثر وعياً بعمليات التفكير وإجراءاتها النوعية، وأكثر وعياً بنفسه بوصفه مفكراً، وبازدياد وعي المتعلمين بماهية عمليات التفكير المختلفة تزداد قدرتهم على فهمها وتوظيفها. وللتفكير فوق المعرفي بعدان رئيسان: الأول موجّه نحو الأداء، حيث يتصل بمتابعة الأداء الفعلي لمهارة ما، أما الثاني فهو استراتيجي ويتضمن استخدام مهارة معينة في ظروف معينة، والوعي بالحصول على عائد واضح وكاف من خلال تنفيذ استراتيجية ما مناسبة (يونس، ١٩٩٧).

ويرتبط التفكير فوق المعرفي بأصناف من السلوك العقلي، منها ما يتعلق بفهم المشكلة أو الموقف قبل محاولة إيجاد طريقة لحله، ويتضمن ذلك التخطيط والمتابعة والرقابة وتقدير نوع العمل والزمن الممكن للقيام بهذا العمل، والأمر الآخر يتعلق بسلوكات التحكم والاتصال بالذات؛ حيث يتطلب حل مشكلة ما القيام بأدوار مختلفة من توليد للأفكار إلى التخطيط والنقد ومراقبة مدى التقدم ودعم فكرة معينة إلى توجيه السلوك للوصول إلى الحل. وهذه المهارات العقلية تكون فاعلة وفي أقصى درجة إذا تفاعل الشخص مع الآخرين، حيث يعمل هذا التفاعل على تنمية التفكير مع المجموعة تارة، وعلى مستوى الفرد ذاته تارة أخرى. فالتفكير فوق المعرفي بشموله هذه الأنشطة العقلية (التخطيط، مراقبة التقدم، التقويم، اتخاذ القرار) يعمل على إدارة التفكير بشكل جيد، وهذا ما يتطلبه عصر الإنسان المتميز والذي يؤدي إلى إعداد فرد ليس فقط بمقدوره امتلاك المعرفة بل امتلاك ما فوق المعرفة، وليس فقط بمقدوره التفكير بل التفكير في التفكير (عبيد وعفانه، ٢٠٠٣).

وإذا كان التفكير فوق المعرفي بهذه الميزة، حيث يعمل على تنمية التفكير بل يتعداها إلى التفكير في التفكير، فإن ذلك يعمل على تنمية قدرة المتعلم على حل المشكلات الرياضية. والرياضيات بفروعها المختلفة تعمل على تنمية التفكير العقلي – ومن هذه الفروع الهندسة– وهي مادة تنمي العقل وتنمي التفكير الهندسي، ولذلك يستوجب تقديم هذه المادة بشكل متدرج في الصعوبة، ثم إتاحة الفرصة للطلبة للتعبير عن آرائهم خلال حل مشكلاتها، لأن ذلك سيعمل على النمو العقلي الهندسي لدى هؤلاء الطلبة.

ونظراً لما للهندسة من أهمية بوصفها فرعاً من فروع الرياضيات، فلقد أولاها المختصون اهتماماً بالغاً وأوردوا العديد من الدراسات حول طرائق تدريسها، ومن بين هؤلاء بوليا الذي قاده التقصي إلى وضع نموذج لحل المشكلات الرياضية عامة (فهم المشكلة، وضع خطة للحل، تنفيذ الحل، مراجعة الحل).

والهندسة في ظل أوضاع تدريسها الحالية وما يتضمن محتوى مادتها من مفاهيم ومكتسبات وتعاميم يمكن النظر إليها على أنها مشكلات يتعرض لها الطلبة ويطلب منهم حلها (NCTM, 2000).

وهناك بعض الدراسات التي اهتمت بموضوع التفكير بشكل عام والتفكير فوق المعرفي بصورة خاصة، وبينت أثر ذلك على التحصيل الرياضي، كما تناول بعضها حل المسائل الرياضية الهندسية والمسائل الرياضية والتحصيل الرياضي بشكل عام، فقد أجرى سميث (Smith, 1998) دراسة هدفت إلى بحث كفاءة برنامج تدريبي مصمم لتحسين أداء طلبة الصف الثامن في حل المشكلات الرياضية، حيث عمل على تدريب طلبة المجموعة التجريبية على خطوات (بوليا) بينما لم يتم تدريب طلبة المجموعة الضابطة على هذه الخطوات، طبق اختبار ستانفورد التشخيصي ليكون مقياساً لأداء الطلاب في حل المشكلات، وأشارت النتائج

إلى أن التدريب على حل المشكلات قد ولد تحسناً في أداء الطلبة في حل المشكلات.

ولقد أجرى كينغ (King, 1994) دراسة هدفت إلى بيان أثر تدريب الطلبة على طرح الأسئلة والتوضيح في أثناء الإجابة عن أسئلة فوق معرفية. وأظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية الأولى والتي تدرب طلبتها على طرح أسئلة فوق معرفية وإجابتها، والتي ركزت على بناء العلاقة بين المعرفة القبلية والجديدة كانت نتائجها أفضل من نتائج المجموعة التجريبية الثانية، والتي دربت لتسأل أنواعاً مختلفة من الأسئلة، كما تبين أيضاً أن نتائج هاتين المجموعتين كانت أفضل من نتائج المجموعة الضابطة والتي لم يتم تدريبها على طرح الأسئلة.

أما دراسة لوكانجل وتياليريني (Lucangel & Tellarini, 1998). فقد بينت أثر استراتيجية ما فوق المعرفة في مجال الرياضيات، وذلك ضمن ثلاثة أبعاد في الصفوف من الثالث– الثامن الأساسي. ففي البعد الأول تم بيان أثر المهارات فوق المعرفية في مجال الاستدلال الحسابي، وتبين من النتائج أن لهذه المهارات أثراً في اختلاف التحصيل ولصالح مرتفعي التحصيل. وفي البعد الثاني ركز البحث على تحديد مدى تأثير برنامج تدريبي في المهارات فوق المعرفية على تحسين المهارات الرياضية، وقدرات حل المشكلة، وقد كشفت النتائج عن تحسن ملحوظ في تحصيل طلبة المجموعة التجريبية من ذوي التحصيل العادي. أما البعد الثالث فقد ركز على معرفة تأثير التدريب على المهارات فوق المعرفية على طلبة من ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات لمجموعة تجريبية، والتي كانت نتائجها أفضل من نتائج مجموعة ضابطة لم تتدرب على هذه المهارات

وهدفت دراسة جولدبيرغ (Goldberg, 1999) إلى مساعدة الطلبة على حل المشكلات من خلال مهارات التفكير فوق المعرفية، وفي موضوعات مختلفة في الرياضيات. درب طلبة المجموعة التجريبية على نوعين من الاستراتيجيات، تركز الأول على تنمية قدرة الطلبة على الوعي الذاتي، خاصة فيما يتعلق بتفكيرهم في أثناء حل المسائل، بينما ركز النوع الثاني على تدريب الطلبة على التخطيط والمراقبة والتقييم في أثناء حل المسائل الرياضية. أظهرت النتائج وجود ارتباط قوي بين استخدام مهارات التفكير فوق المعرفي وتطور الفهم، وقدرة الطلبة على حل المسائل الرياضية.

ولبيان أثر التدريب فوق المعرفي في التعلم التعاوني على حل المسائل الرياضية عمل ميفارتش (Mevarech, 1999) مقارنة بين ثلاث مجموعات من التعلم التعاوني على حل المسألة الرياضية، الأولى تلقت تدريباً فوق معرفي في كل من عملية ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة وتطبيق استراتيجية التعلم المستخدمة في هذه الدراسة، والثانية تلقت تعليمات مباشرة بتطبيق التعلم فقط من دون تدريب على ربط المعلومات السابقة، أما الثالثة " الضابطة" فلم تتلق أي تدريب سواء فوق معرفي أم على استخدام استراتيجية التعلم، ولقد تبين من النتائج تفوق المجموعة الأولى على الثانية وتفوق الثانية على الثالثة في التحصيل.

ولمعرفة أثر استخدام التفكير فوق المعرفي في تحسين أداء الطلاب في الرياضيات، أجرى زان (Zan, 2000) دراسة على عينة من طلبة جامعيين في تخصص الأحياء ممن تكرر رسوبهم في مساق إجباري في الرياضيات، أشارت النتائج إلى أن الأسباب الرئيسة في رسوب هؤلاء الطلبة هي تدني قدراتهم فوق المعرفية، إلا أنه مع التدريب على استخدام هذه المهارات، فقد تمكن جميع الطلبة من اجتياز امتحان الرياضيات.

وأجرى العيسوي (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي في استخدام مهارات التفكير فوق المعرفية على التحصيل في الرياضيات، دربت المجموعة التجريبية على استخدام مهارات التفكير فوق المعرفي " التخطيط، المراقبة، الضبط، والتقييم" في أثناء حل المسائل، وتبين من النتائج تفوق هذه المجموعة على المجموعة الضابطة التي لم يتم تدريبها على هذه المهارات.

وفي دراسة أجراها ميفاريتش وكرامارسكي (Mevarech & Kramarski, 2003) هدفت إلى استقصاء أثر التدريب على المهارات فوق المعرفية واستراتيجية الأسئلة على التبرير، والاتصال الرياضي كما هدفت إلى مقارنة أثر هاتين الطريقتين على التحصيل المؤجل في الرياضيات. دربت إحدى المجموعات على مهارات التفكير، وأخرى على الأسئلة وضمن عمل تعاوني، بينت النتائج أن الطلبة الذين دربوا وفق المهارات فوق المعرفية كانت نتائجهم الفورية والمؤجلة أفضل من نتائج المجموعة الأخرى خاصة في التبرير والاتصال الرياضي.

ونظراً لما تم التوصل إليه من نتائج إيجابية في تنمية التحصيل الرياضي من خلال التدريب على المهارات فوق المعرفية، فقد جاءت هذه الدراسة تعزيزاً للدراسات التي عملت على تنمية المهارات فوق المعرفية من خلال التدريب، وتتميز هذه الدراسة في تجريب استراتيجيتين لتدريس الهندسة "مهارات فوق معرفية، حل الأمثلة"، مقابل الاستراتيجية الاعتيادية، وبيان الفروق بين هذه الاستراتيجيات وأثرها على التحصيل الرياضي.

### مشكلة الدراسة

إن الهندسة مادة تنمي العقل والتفكير، فضلاً عن كونها مهارة أساسية كما حددتها معايير (NCTM, 2000) حيث إنه من الأهمية بمكان إكساب الطلبة الحقائق الأساسية الضرورية لتنمية تفكيرهم، بالرغم من ذلك، إلا أنها لم تأخذ الاهتمام الكافي في التدريس إذ ينصب الاهتمام ويصرف الوقت على تنمية وإتقان المهارات الحسابية. ومن جهة أخرى يلاحظ أن أغلب معلمي الرياضيات لا يولونها الاهتمام الكافي حيث تقدم بأسلوب تلقيني دون الربط والتبرير والتفكير فيما يقوم به الطالب، وانطلاقاً من ذلك وانطلاقاً من الملاحظات التي تجمعت لدى الباحث من خلال الزيارات الميدانية لمتابعة طلبة التربية العملية الميدانية لوحظ القصور في استيعاب الطلبة لمادة الهندسة في الصفوف المختلفة، وفي الصف التاسع

تحديداً. وقد أجرى الباحث اختباراً تحصيلياً في الموضوعات التي تمت دراستها في الهندسة لهذا الصف، وبينت النتائج تدني مستوى التحصيل الهندسي لدى هؤلاء الطلبة مما يؤكد قصور استيعاب الطلبة هذه المادة. ولذلك جاءت هذه الدراسة محاولة معالجة أسباب الضعف في حل المشكلات الهندسية؛ وذلك من خلال التأكيد على التفكير فوق المعرفي من جهة والتفكير في حل الأمثلة من جهة أخرى، وذلك من خلال تدريب الطلبة على هذه المهارات أثناء تدريس الهندسة.

**أهداف الدراسة**

تهدف هذه الدراسة إلى تقصي أثر إستراتيجيتي فوق المعرفة والأمثلة على التحصيل الهندسي لطلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن.

**أسئلة الدراسة**

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- هل يختلف التحصيل الهندسي لمجموعات البحث باختلاف استراتيجية التدريس (مهارات فوق معرفية، أمثلة، عادية)؟

٢- هل يختلف التحصيل الهندسي لمجموعات البحث عالية التحصيل باختلاف استراتيجية التدريس (مهارات فوق معرفية، أمثلة، عادية)؟

٣- هل يختلف التحصيل الهندسي لمجموعات البحث متدنية التحصيل باختلاف استراتيجية التدريس (مهارات فوق معرفية، أمثلة، عادية)؟

**أهمية الدراسة**

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية تدريب الطلبة على استيعاب مادة الرياضيات ذات الصفة التجريدية، وذات الطبيعة التراكمية بصورة عامة، والتدريب على حل المسائل الرياضية والتي تسبب أحد عوائق تعلم الرياضيات، والتركيز على تدريب الطلبة على حل المسائل الرياضية الهندسية على وجه الخصوص، والذي ينسجم وما تنادي به التوجهات الحديثة في التدريس، والتي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير بشتى صنوفه لدى الطلبة في مختلف المستويات التعليمية.

كما يمكن أن تسهم هذه الدراسة في إلقاء الضوء على جانب مهم في الرياضيات، ألا وهو حل المسائل الهندسية، وأخذ هذا الأمر في الاعتبار عند تطوير أو إعداد مناهج الرياضيات للمراحل الدراسية المختلفة. ويمكن الاستفادة من الاستراتيجيات المستخدمة في هذه الدراسة، حيث يمكن تدريب المعلمين القائمين على تدريس الرياضيات على استخدامها، لما

لذلك من أثر في تحسين تحصيل الطلبة وتنمية تفكيرهم الرياضي.

**حدود الدراسة**

تتحدد هذه الدراسة في:

– عينة من طالبات الصف التاسع الأساسي للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥ في إحدى مدارس لواء المزار الجنوبي التابع لوزارة التربية والتعليم.

– وحدة من وحدات كتاب الرياضيات للصف التاسع الأساسي للفصل الأول (وحدة الدائرة).

– كما تتحدد بالأدوات التي استخدمها الباحث.

**مصطلحات الدراسة**

**الإستراتيجية:** هي مجموعة التحركات (الأفعال التي يقوم بها المعلم أو يكلف طلبته القيام بها) التي يقوم بها المعلم في الصف (أبو زينة، ١٩٩٤). وعليه يعرف الباحث إجرائياً كلا منها:

**إستراتيجية التدريس باستخدام مهارات التفكير فوق المعرفية:** وهي الاستراتيجية التي تشتمل على طرح تساؤلات مثل " أسئلة استيعاب، أسئلة اتصال، أسئلة استراتيجية،أسئلة انعكاس في أثناء القيام بحل المسائل".

**إستراتيجية الأمثلة:** وهي الاستراتيجية التي يتم من خلالها حل مثال لمسألة هندسية بعد شرح الدرس ثم يكلف الطلبة بحل مجموعة من المسائل.

**إستراتجية التدريس الاعتيادية:** وهي استراتيجية الكتاب المدرسي وتتكون عناصرها من الأهداف والأساليب والوسائل والأنشطة والتقويم (حسن، ١٩٩٦) وقد اعتمد الباحث هذا التعريف إجرائياً.

**مجموعة عالية التحصيل:** هي مجموعة الطلبة في كل مجموعة من المجموعات الثلاث، والتي تقع علامة كل طالب فيها فوق العلامة الوسيطية للاختبار القبلي في الهندسة (حسن، ١٩٩٦).

**مجموعة متدنية التحصيل:** هي مجموعة الطلبة في كل مجموعة من المجموعات الثلاث، والتي تقع علامة كل طالب فيها تحت العلامة الوسيطية للاختبار القبلي في الهندسة (حسن، ١٩٩٦).

**التحصيل:** هو مدى الإتقان في أداء المهارات أو المعارف المكتسبة في الموضوعات المدرسية (Good,1973). وعليه يعرف الباحث التحصيل الهندسي إجرائياً بأنه القدرة على حل المشكلات الهندسية، ويتمثل في مقدار الدرجة التي يحصل عليها الطالب على الاختبار الهندسي البعدي.

### منهجية الدراسة وإجراءاتها:

#### مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي في العام الدراسي ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥ واختيار هذا الصف جاء كون وحدة الهندسة تتضمن البرهان بصورة أساسية، ونتيجة ملاحظة الباحث لتدني مستوى الأداء في حل المسائل الهندسية لدى طلبة هذا الصف، ولإمكانية متابعة التجربة من قبل الباحث، أما عينة الدراسة فاختيرت قصداً من مدرسة مؤتة الثانوية للبنات، وذلك لتوفر العدد الكافي من الشعب في الصف التاسع مما يمكن من خلاله تطبيق إجراءات التجربة، وتم توزيع الاستراتيجيات على الشعب بطريقة عشوائية كما اختيرت وحدة الدائرة لتدريسها للشعب الثلاث وفق إجراءات التجربة كون هذه الوحدة هي الوحيدة في الفصل الأول، والتي تشتمل على خطوات حل المشكلات الهندسية، والتي يمكن اعتبارها من الوحدات الصعب استيعابها. والجدول رقم (١) يمثل هذا التوزيع.

**الجدول رقم (١)**

**توزيع الاستراتيجيات على شعب الصف التاسع**

| الشعبة | عدد الطلبة | الإستراتيجية |
|---|---|---|
| أ | ٣٦ | المهارات فوق المعرفية |
| ب | ٣٦ | الاعتيادية |
| ج | ٣٦ | الأمثلة |

وبذلك تكون الشعبتان (أ) و(ج) هما المجموعتان التجريبيتين، بينما الشعبة (ب) هي المجموعة الضابطة.

#### تكافؤ المجموعات

للتحقق من تكافؤ المجموعات عمل الباحث على ضبط أثر كل من:

أ. نتائج الطلبة المدرسية في مادة الرياضيات. والجدول رقم (٢) يبين الأوساط الحسابية لهذه النتائج .

ب. نتائج الطلبة على اختبار قبلي في حل المسائل الهندسية من إعداد الباحث. ويتضمن مسائل هندسية من محتوى كتاب الرياضيات للصف التاسع ومن الوحدات التي تم دراستها، وهي على الأغلب من وحدة الهندسة التحليلية، تم التحقق من صدق هذا الاختبار بعرضه على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي في صدق ما يقيس. أما بالنسبة للثبات فقد طبق الاختبار على مجموعة أخرى من مجتمع الدراسة، ثم أعيد التطبيق بعد ثلاثة أسابيع وبينت

نتائج التطبيق أن معامل ثبات الاختبار ٠,٧٩ وهو مقبول لأغراض هذه الدراسة. وبعد أخذ الملاحظات حول الاختبار أصبح بصورته النهائية مكوناً من (٥) أسئلة وزمن تطبيقه (٦٠) دقيقة. ويبين جدول رقم (٢) نتائج تطبيق الاختبار القبلي على المجموعات الثلاث.

**الجدول رقم (٢)**
**الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج المجموعات الثلاث على نتائج التحصيل المدرسي والاختبار القبلي**

| | | التحصيل المدرسي | | الاختبار القبلي | |
|---|---|---|---|---|---|
| الشعبة | عدد الطلبة | الوسط الحسابي | الانحراف لمعياري | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| المهارات فوق المعرفية | ٣٦ | ٥٦,٦٩ | ٢٧,٩٩ | ٣٤,٨٦ | ١٦,٨ |
| الاعتيادية | ٣٦ | ٥٥,٧ | ٢٥,١ | ٤١,٤ | ٢٦,٢٤ |
| الأمثلة | ٣٦ | ٥٧,٤٧ | ٣٠,٥٨ | ٣٤,٤٤ | ٢٣,٦٩ |

ولقد تم ضبط أثر هذين المتغيرين إحصائياً وذلك بتحليل نتائج الاختبار البعدي باستخدام تحليل التباين المصاحب كما يتبين من خلال النتائج.

وفي ضوء نتائج الاختبار القبلي تم تقسيم طلبة كل مجموعة إلى فئتين (عليا ودنيا) وفق العلامة الوسطية؛ وبذلك فقد تكونت كل مجموعة من ١٨ طالبة في الفئة الدنيا، و ١٨ طالبة في الفئة العليا.

## إجراءات التنفيذ

تم تطبيق الاستراتيجيات المستخدمة في هذه الدراسة على المجموعات الثلاث، حيث قام بالتدريس لهذه المجموعات نفس المعلمة بعد أن تم تدريبها على هذه الاستراتيجيات، كما تم متابعتها من قبل الباحث على مدار فترة التطبيق وقد كانت الإجراءات كما يلي:

مجموعة الإستراتيجية الاعتيادية: وتقوم المعلمة بتدريس هذه الشعبة (وحدة الدائرة) وفق الاستراتيجية المتبعة في الكتاب، وذلك ببرهنة النظرية، ثم حل أمثلة الكتاب وتوجيه الطالبات لحل التدريبات الصفية.

مجموعة استراتيجية المهارات فوق المعرفية: تقوم المعلمة بتدريس هذه الشعبة (وحدة الدائرة) بعد تدريبهم على إجراءات هذه الاستراتيجية كما يلي:

– يمكن العمل في مجموعات في أثناء العمل على نشاط فحواه حل مثال أو سؤال.
– تقدم المعلمة المفهوم الجديد– المهارة والتعميم الجديد– للصف كاملاً، ويناقش مع الطلبة.
– لا يتم تزويد الطلبة بمثال محلول، ولكن يتم تشجيع الطلبة على استخدام أسئلة، والإجابة عنها في أثناء التخطيط للحل، وذلك بتدريبهم على استخدامها أولاً من خلال مثال "يشجع

الطلبة على طرح الأسئلة على أنفسهم".

– تزويد طلبة هذه المجموعة بقائمة أسئلة ذاتية، تتضمن مهارات التفكير فوق المعرفية.

– بعد الأسبوع الأول يترك للطلبة المجال لطرح الأسئلة على أنفسهم في أثناء التخطيط للحل وأثناء الحل وأثناء التحقق.

– يعطى الطلبة بعد كل فكرة (٢–٤) أسئلة، وهي نفسها لجميع المجموعات ولجميع الشعب، ويعطى الطلبة فرصة لحلها وحدهم باستخدام الاستراتيجية لهذه الشعبة، وهي طرح تساؤلات للوصول إلى الحل.

– يقرأ كل طالب المسألة بصوت مسموع للآخرين في المجموعة أو لنفسه، ويحاول حلها باستخدام التساؤلات.

– إذا فشل الطالب في الحل– أو حدث عدم اتفاق على الحل– تعمل المجموعة على مناقشة الحل، حتى يتم الاتفاق على الحل الصحيح، وإذا اخفق الطلبة في الوصول إلى اتفاق فإنهم يطلبون مساعدة المعلم.

– في أثناء عمل المجموعات يشترك المعلم مع كل مجموعة بوصفه أحد أعضائها، ويقدم المساعدة حيثما يلزم الأمر.

بعض الأسئلة التي يمكن أن تطرح في أثناء حل المسائل:

أسئلة استيعاب: أسئلة مصممة لتعطي فكرة عن المسألة قبل حلها والمطلوب منها:

– قراءة المسألة بصوت عال على المجموعة من قبل أحد الطلبة أو قراءة الطالب لنفسه، إعادة صياغتها بلغته الخاصة، فهمٍ معنى المفاهيم الواردة في الوحدة.

– حفز الطلبة لطرح أسئلة على أنفسهم مثل: دعونا نفكر؟ عمّ تتحدث المسألة بصورة عامة؟ ما الهدف الذي أريد تحقيقه؟ ما هو السؤال المحدد في المسألة؟ هل أستطيع رسم شكل مناسب؟

أسئلة اتصال: أسئلة مصممة لتحض الطلبة على التركيز على أوجه الشبه والاختلاف بين المسألة التي يقومون بحلها، وبين المسائل الأخرى التي تم حلها سابقاً. ما أوجه الشبه والاختلاف بين هذه المسألة والمسائل التي قمت بحلها سابقاً؟ هل هناك مسألة ذات صلة بالمسألة الحالية؟

أسئلة كشف الإستراتيجية للحل: صممت لحض الطلبة على أن يحددوا أي الاستراتيجيات هي المناسبة للحل، من بينها:

– حض الطلبة على وضع أسئلة ماذا وما هي الإستراتيجية التي يمكن استخدامها من مثل: ما هي القوانين لحل المسألة؟ ما هي الإجراءات؟

– وأسئلة لماذا: لماذا هذه الإستراتيجية هي الأكثر مناسبة؟

– وأسئلة كيف: كيف يمكن تنفيذ هذه الخطة للحل ؟

– أسئلة انعكاس: تحض الطلبة لبيان فهمهم وشعورهم في أثناء إجراء الحل. ماذا أعمل؟ وهل يلزم ذلك عملاً إضافياً" مد ضلع، وصل خط، رسم خط مواز، رسم قطر ... ). هل لهذا العمل معنى؟ ما هي الصعوبات والمشاكل التي أواجهها في أثناء الحل؟ هل الخطوة التي أقوم بتنفيذها صحيحة؟ هل أستطيع أن أثبت صحة هذه الخطوة؟

– استراتيجية الأمثلة: تقوم المعلمة بتدريس هذه الشعبة (وحدة الدائرة) وفق الإجراء التالي:

– يمكن العمل في مجموعات عندما يكون المطلوب حل مسألة، أو العمل فردياً.

– مناقشة المعلمة الطلبة على المهارة الجديدة، أو التعميم الجديد، أو المفهوم الجديد.

– مناقشة المعلمة الطلبة في حل مثال لمسألة من المسائل التطبيقية على المعرفة الجديدة.

– عند مناقشة المثال يتم توضيح كل خطوة في الحل، وتكتب التوضيحات على السبورة.

– يطلب من الطلبة دراسة المثال المحلول، ثم حل من (٢-٤) مسائل تطبيقية ضمن مجموعات كما تم الحل في المثال أو بشكل فردي.

– يقوم كل طالب بحل المثال "أو أحد الأمثلة"، ويقرأ الحل على مسمع المجموعة ويكون توضيح الحل مهماً جداً اعتماداً على المثال المحلول، مما يعني إعطاء الفرصة لكل طالب " بغض النظر عن مستواه" لتوضيح المادة للآخرين.

– يشجع الطلبة على مناقشة إجراءات الحل لكل مسألة، بعدها يكتب كل طالب الحل في دفتره.

## أداة الدراسة

بعد انتهاء التجربة التي استغرقت أربعة أسابيع تقريباً ( ١٧) حصة صفية، أعد الباحث اختباراً تحصيلياً في الهندسة في وحدة الدائرة، واستخدم هذا الاختبار كاختبار بعدي "في حل المشكلات الهندسية" وقد تم تحديد فقرات هذا الاختبار اعتماداً على جدول مواصفات تم تصميمه، وقد حددت الأوزان النسبية حسب أهمية الموضوع، وحسب عدد الحصص الصفية اللازمة لتدريس كل درس، ثم صيغت فقرات هذا الاختبار بناءً على جدول المواصفات، حيث تكونت من "٦" أسئلة مقالية.

## صدق الأداة

اعتبر جدول المواصفات أحد مؤشرات الصدق الظاهري لهذا الاختبار من جهة، كما تم عرضه على مجموعة من المحكمين، من جهة أخرى شملت أعضاء هيئة تدريس في مجال تدريس الرياضيات ومشرفين تربويين، وذلك للتأكد من مطابقة فقرات هذا الاختبار للأهداف التي يقيسها، ووضوح الفقرات، وملاءمتها لغوياً ورياضياً. وقد أجريت تعديلات في صياغة بعض الفقرات بناءً على آراء هؤلاء المحكمين.

### ثبات الأداة

وللتحقق من ثبات الاختبار فقد طبق على عينة أخرى مختارة من مجتمع الدراسة ممن أنهى طلبتها دراسة وحدة الدوائر. ثم أعيد تطبيق الاختبار على هذه العينة بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وحسب معامل الثبات فبلغ (٠,٨٢) وهو مقبول لأغراض هذه الدراسة.

وبعد التحقق من الصدق والثبات أصبح الاختبار بصورته النهائية مكوناً من ٦ أسئلة مقالية، والزمن اللازم للإجابة عنه ٦٠ دقيقة، وعلامته النهائية ١٠٠. صحح الاختبار من قبل الباحث وفقاً لنموذج تصحيح أعد لهذا الغرض، والذي تم تحكيمه من قبل أعضاء لجنة التحكيم.

### الأساليب الإحصائية

تم استخدام الرزمة الإحصائية (SPSS) حيث تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين وإجراء المقارنات البعدية.

### عرض النتائج ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى بيان الفروق بين درجات تحصيل مجموعتين تجريبيتين درستا باستراتيجيات المهارات فوق المعرفية والأمثلة، وأخرى ضابطة درست بالاستراتيجية الاعتيادية " الكتاب". وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

**أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:**

نص هذا السؤال عل "هل يختلف التحصيل الهندسي لمجموعات البحث باختلاف استراتيجية التدريس (مهارات فوق معرفية، أمثلة، عادية)؟". يبين الجدول رقم (٣) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لهذه المجموعات.

**الجدول رقم (٣)**
**الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل المجموعات الثلاث على الاختبار البعدي**

| الشعبة | عدد الطلبة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| المهارات فوق المعرفية | ٣٦ | ٥٩,٢٨ | ١٧,٥٣ |
| الاعتيادية | ٣٦ | ٤٤,٥ | ١٦,٤٦ |
| الأمثلة | ٣٦ | ٥٥,٢٥ | ١٩,٧٦ |

ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه الأوساط استخدم تحليل التباين المصاحب، وذلك بتحييد أثر الاختبار القبلي والتحصيل المدرسي كما في الجدول رقم (٤).

**الجدول رقم (٤)**

**تحليل التباين المصاحب لتحصيل المجموعات البحثية على الاختبار البعدي**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | وسط المربعات | ف المحسوبة |
|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات المعدل | ٥٠٠٤,٤٠٢ | ٢ | ٢٥٠٢,٢٠١ | ١٤,٧٩* |
| داخل المجموعات المعدل | ١٧٤٢٤,٢٨٣ | ١٠٣ | ١٦٩,١٦٨ | |

* دالة عند مستوى (α=٠,٠٥)

تبين من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا (α=٠,٠٥) بين متوسط درجات مجموعات البحث تعزى إلى الاستراتيجية. ولتحديد مصدر الفروق استخدم اختبار توكي للمقارنات البعدية كما في الجدول رقم (٥).

**الجدول رقم (٥)**

**المقارنات البعدية حسب اختبار توكي على الاختبار البعدي**

| المجموعة | الاعتيادية ٤٤,٥ | الأمثلة ٥٥,٢٥ | المهارات فوق المعرفية ٥٩,٢٨ |
|---|---|---|---|
| الاعتيادية ٤٤,٥ | ---- | ١٠,٧٥* | ١٤,٧٨* |
| الأمثلة ٥٥,٢٥ | | ------ | ٤,٠٣ |
| المهارات فوق المعرفية ٥٩,٢٨ | | | ------ |

* دالة عند مستوى (α=٠,٠٥)

يتضح من نتائج هذه المقارنات أنه يوجد فرق دال إحصائيا (α=٠,٠٥) بين متوسط درجات مجموعة استراتيجية المهارات فوق المعرفية، والاستراتيجية الاعتيادية ولصالح الاستراتيجية فوق المعرفية، وكذلك يوجد فرق دال إحصائياً (α=٠,٠٥) بين متوسط درجات مجموعة الأمثلة والمجموعة الاعتيادية، ولصالح مجموع الأمثلة .بينما لا يوجد فرق دال إحصائيا (α=٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين.

ويفسر ذلك بأن كلتا المجموعتين اللتين درستا باستراتيجية المهارات فوق المعرفية، أو الأمثلة تم تدريبهما بإتباع نهج معين حسب هذه الاستراتيجيات في حل المسائل الهندسية، مما أظهر تفوق كل منهما على مجموعة الاستراتيجية الاعتيادية. وهذا يؤكد ضرورة تدريب الطلبة على حل المسائل وعدم الاكتفاء بما أورده الكتاب المدرسي، إذ لا بد من التوضيح والتفسير والتبرير حتى يتمكن الطلبة من امتلاك مهارة حل المسائل الهندسية.

أما فيما يتعلق بالفرق بين متوسطات المجموعتين التجريبيتين فيتبين من نتائج التحليل أن الفرق غير دال إحصائياً، وهذا يعني أن كلاً من المجموعتين قد أفادت من التدريب

على حل المسائل الهندسية من دون وجود أفضلية لأي من الاستراتيجيتين، وقد يعزى ذلك إلى أننا دربنا الأولى على استخدام المهارات فوق المعرفية من خلال طرح أسئلة، والثانية على حل أمثلة أمام الطلبة قبل حلهم التدريبات وحدهم؛ مما عمل على الإفادة من هاتين الاستراتيجيتين، وهذا ما تبين في الاختبار البعدي.

ويلاحظ أنه في استراتيجيات المجموعتين "المهارات فوق المعرفية، الأمثلة" قد تم تعويد الطلبة على قراءة المسألة وإعادة قراءتها عدة مرات حتى يتم التعرف على كل المعلومات المعطاة، ففي استراتيجية المهارات فوق المعرفية يقوم الطلبة بمناقشة المعنى الرياضي للمفاهيم، وكيف يتم استخدام المعرفة السابقة في حل المسائل وكيف يستخدمون استراتيجيات تفسير الحل، حيث تم تعويدهم على طرح أسئلة على أنفسهم في أثناء الحل- ماذا علي أن أفعل؟ هل هذا العمل له معنى رياضي؟ ما مبرر هذه الخطوة؟ لماذا الحل بهذه الطريقة؟ وكل هذه الأسئلة تقود إلى حوار مع الذات يؤدي إلى فهم أفضل للموقف، وبالتالي يرى معنى لكل خطوة، ويقوم ما يقوم به. وكذلك الحال بالنسبة لمجموعة استراتيجية الأمثلة حيث تم تعويدهم على طرح أسئلة على أنفسهم في أثناء الحل - كيف عملنا على حل المثال؟ ما هي الخطوات التي اتبعناها؟ لماذا هذه الخطوات؟ وهذا يؤدي إلى سهولة التوصل إلى الحل، حيث يعتمدون على الأمثلة في تحديد خطوات حلهم.

ويمكن القول إن تدريب طلبة مجموعة استراتيجية المهارات فوق المعرفية واستراتيجية الأمثلة على طرح أسئلة على أنفسهم أثناء حل المسائل الهندسية، ولها علاقة بالمهمة المراد إنجازها قد عمل على زيادة وعي هؤلاء الطلبة بما يقومون به، وعمل على الوعي بالتفكير، وأصبح لديهم قدرة على تنظيم الأفكار والعمليات المعرفية، وربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة بطريقة يمكن معها استخدام هذه المعلومات بفعالية أثناء حل المسائل الهندسية، مما يؤكد على تحمل هؤلاء الطلبة المسؤولية فيما يتعلمونه ومما يزيد دافعيتهم على التعلم مما انعكس ايجابياً على أدائهم. وبذلك نرى أن كلتا المجموعتين كانت نتائجهما أفضل من نتائج المجموعة الضابطة وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة العيسوى (٢٠٠١).

### ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على "هل يختلف التحصيل الهندسي لمجموعات البحث عالية التحصيل باختلاف استراتيجية التدريس (مهارات فوق معرفية، أمثلة، عادية)؟". يبين الجدول رقم (٦) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والتباينات للنتائج على هذا الاختبار.

**الجدول رقم (٦)**

**الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل الفئات العليا على الاختبار البعدي**

| الشعبة | عدد الطلبة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| الاعتيادية | ١٨ | ٦٧,٢٢ | ٢٠,١٤ |
| الأمثلة | ١٨ | ٥٣,٣٣ | ١٧,٠٨ |
| المهارات فوق المعرفية | ١٨ | ٦١,٥٠ | ٢٠,٧٧ |

ولتحديد دلالة الفروق بين هذه الأوساط فقد استخدم تحليل التباين المصاحب مع تحييد أثر الاختبار القبلي واختبار التحصيل المدرسي والنتائج كما في الجدول رقم (٧).

**الجدول رقم (٧)**

**تحليل التباين المصاحب لتحصيل الفئات العليا على الاختبار البعدي**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | وسط المربعات | ف المحسوبة |
|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات المعدل | ٢٣٠٤,٧٠٦ | ٢ | ١١٥٢,٣٥٣ | ٤,٩٢٩* |
| داخل المجموعات المعدل | ١١٤٥٦,٤٢٨ | ٤٩ | ٢٣٣,٨٠٥ | |

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha$=٠,٠٥)

تبين نتائج الجدول السابق أن هناك فروقاً دالةً إحصائيا بين متوسط نتائج طلبة الفئات العليا على الاختبار البعدي، ولتحديد مصدر الفرق استخدم اختبار توكي للمقارنات البعدية كما في الجدول رقم (٨).

**الجدول رقم (٨)**

**اختبار توكي للمقارنات البعدية بين نتائج الفئات العليا**

| المجموعة | الاعتيادية ٥٣,٣٣ | الأمثلة ٦١,٥٠ | المهارات فوق المعرفية ٦٧,٢٢ |
|---|---|---|---|
| الاعتيادية ٥٣,٣٣ | ---- | ٧,١٧* | ١٣,٨٩* |
| الأمثلة ٦١,٥٠ | | ------ | ٥,٧٢ |
| المهارات فوق المعرفية ٦٧,٢٢ | | | ------ |

* دالة عند مستوى ($\alpha$=٠,٠٥)

تبين أن أداء طلبة الفئة العليا في استراتيجية المهارات فوق المعرفية كان أميز من أداء طلبة مجموعة الاستراتيجية الاعتيادية، كما أن أداء طلبة مجموعة استراتيجية الأمثلة أيضاً قد تميز على أداء طلبة المجموعة الاعتيادية؛ مما يدل على أن لهذه الاستراتيجية أثراً على أداء طلبة الفئات

العليا، أي أن هؤلاء الطلبة في هذه المجموعات قد أصبحت لديهم مقدرة على حل المسائل الهندسية من خلال طرح أسئلة على أنفسهم، وحسب إجراءات كل استراتيجية، كما أنه أصبحت لديهم مقدرة ووعي ذاتي على ربط التعلم الجديد بالتعلم السابق، وأصبح لطلبة الفئة العليا من خلال استراتيجية الأمثلة القدرة على توظيف المعلومات السابقة ليس فقط أثناء إجراء العمليات الرياضية خلال حل الأمثلة، ولكن خلال التوصل إلى تعميم السؤال أو المشكلة، وذلك بتوظيف هذه المعلومات للتوصل إلى التعميم الصحيح. أما مجموعة المهارات فوق المعرفية فأصبحت لديهم القدرة على استقصاء الحل، وذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة على أنفسهم للتوصل إلى هذا الحل الصحيح. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة العيسوي (٢٠٠١).

**ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث**

نص هذا السؤال على "هل يختلف التحصيل الهندسي لمجموعات البحث متدنية التحصيل باختلاف استراتيجية التدريس (مهارات فوق معرفية، أمثلة، عادية)؟. يبين الجدول رقم (٩) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج الفئات متدنية التحصيل على الاختبار البعدي.

**الجدول رقم (٩)**

**الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبار البعدي للفئات متدنية التحصيل**

| الشعبة | عدد الطلبة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| المهارات فوق المعرفية | ١٨ | ٥١,٣٣ | ٩,٦٥ |
| الاعتيادية | ١٨ | ٣٥,٦٧ | ١٠,٠٤ |
| الأمثلة | ١٨ | ٤٩,٠٠ | ١٥,٧٣ |

ولتحديد دلالة الفروق بين هذه الأوساط استخدم تحليل التباين المصاحب بتحييد أثر الاختبار القبلي والاختبار المدرسي كما في الجدول رقم (١٠).

**الجدول رقم (١٠)**

**تحليل التباين المصاحب لتحصيل الفئات الدنيا على الاختبار البعدي**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | وسط المربعات | ف المحسوبة |
|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات المعدل | ٢٨٦٨,٨٩ | ٢ | ١٤٣٤,٠٨٥ | ١٣,٤٠٩* |
| داخل المجموعات المعدل | ٥٢٤٠,٥٩٥ | ٤٩ | ١٠٦,٩٥١ | |

* دالة عند مستوى ($\alpha$=٠,٠٥)

يبين الجدول رقم (١٠) وجود فروق دالة إحصائيا (α =٠,٠٥) بين متوسط درجات مجموعات الفئات الدنيا تعزى إلى الاستراتيجية، ولتحديد مصدر الفروق استخدم اختبار توكي للمقارنات البعدية كما في الجدول رقم (١١).

**الجدول رقم (١١)**
**المقارنات البعدية حسب اختبار توكي لنتائج الفئات متدنية التحصيل**

| المجموعة | الاعتيادية ٣٥,٦٧ | الأمثلة ٤٩,٠٠ | المهارات فوق المعرفية ٥١,٣٣ |
|---|---|---|---|
| الاعتيادية ٣٥,٦٧ | ---- | ١٣,٣٣* | ١٥,٦٦* |
| الأمثلة ٤٩,٠٠ | | ------ | ٢,٣٣ |
| المهارات فوق المعرفية ٥١,٣٣ | | | ------ |

* دالة عند مستوى (α =٠,٠٥)

ويتبين من النتائج أن هناك فرقاً دالاً إحصائيا بين نتائج مجموعة استراتيجية المهارات فوق المعرفية، ومجموعة الاستراتيجية الاعتيادية، ولصالح مجموعة المهارات فوق المعرفية، كما تبين أن هناك فرقاً دالاً إحصائيا بين نتائج مجموعة استراتيجية الأمثلة والمجموعة الاعتيادية ولصالح مجموعة الأمثلة، وهذا يعني أن كلاً من استراتيجية المهارات فوق المعرفية واستراتيجية الأمثلة قد عملت على زيادة تحصيل طلبة هذه المجموعات، مما يدل على أن هذه الفئة قد استفادت من هذه الاستراتيجيات؛ الأمر الذي يمكن أن يفسر بأن لهذه الاستراتيجيات أثراً في زيادة وعي الطلبة بتفكيرهم، وبتحمل مسؤولياتهم في أثناء الحل، وذلك بطرح أسئلة على أنفسهم تساعدهم في اتباع طريقة الحل التي يمكن أن توصل إلى الحل الصحيح. كما ازدادت دافعيتهم للبحث عن الحل، وذلك من خلال المحاولات التي يبذلونها للتوصل إلى الحل الصحيح، ومن خلال المشاركة المستمرة في نقاش المجوعات.

ومع ذلك فما يزال هناك أخطاء في أعمالهم؛ حيث تبين نتائجهم على الاختبار البعدي تكوين فكرة للحل الصحيح من خلال طرح الأسئلة على أنفسهم، ولكن يبدو أن الحصيلة المعرفية الرياضية لديهم غير كافية لتمكينهم من إتمام خطوات الحل والبرهان بالصورة الصحيحة، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (العيسوي، ٢٠٠١).

## التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، يوصي الباحث بما يأتي:

١- إجراء مزيد من الدراسات حول أثر الاستراتيجيات المستخدمة في هذا البحث على صفوف أخرى.

٢- إجراء دراسات تتناول أثر استراتيجية التدريس فوق المعرفي على اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات عامة والهندسة بشكل خاص.

٣- تدريب معلمي الرياضيات على أساليب، واستراتيجيات تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطلبة قبل الخدمة وفي أثنائها.

**المراجع**


أبو زينة، فريد (١٩٩٤). **مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

بدوي، رمضان (٢٠٠٣). **استراتيجيات في تعليم تقويم تعلم الرياضيات** (ط١). عمان: دار الفكر.

جروان، فتحي (١٩٩٩). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات** (ط١). العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

حسن، ياسين زيدان (١٩٩٦). فعالية استخدام نموذج منظم الخبرة المتقدم في تدريس الهندسة لطلاب الصف الأول الثانوي الزراعي. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، جامعة المنيا، **٩**(٤)، ١٨٨-٢١٨.

السامرائي، فائق (١٩٩١). **استخدام نموذجي فان هل وحل المشكلات في تدريس الهندسة المجسمة وأثرهما في مستويات التفكير واكتساب المهارات والتحصيل العام في الهندسة لطالبات السادس العلمي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن هيثم، جامعة بغداد.

عبيد، وليم وعفانه، عزو (٢٠٠٣). **التفكير والمنهاج المدرسي**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

العيسوي، شادن (٢٠٠١). **أثر برنامج تدريبي في استخدام مهارات التفكير فوق المعرفية على التحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (١٩٩٦). أثر درجة الذكاء ودافعية الإنجاز على أسلوب حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة، **دراسات الجامعة الأردنية**، العلوم التربوية، **٢٣**(١) ١- ٢٠.

يونس، فيصل (١٩٩٧). **قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي**. القاهرة: دار النهضة العربية.

Beyer, T. (1987). **Practical strategies for the teaching of thinking.** Boston, MA: Allyn and Bacon Inc.

Goldberg, P. (1999). **Increasing problem solving through the metacognition skills of planning, monitoring and evaluating,** – (ERIC, ED327218).

Good, C.V (1973: **Dictionary of education** (3rd ed.) New York: McGrow-Hill company.

Heany, J. & Watt, M. (1988). **Problem solving.** U.K: Longman Group Ltd.

King, A. (1994). Guiding knowledge construction in the classroom effects of teaching children how to question and how to explain. **American Educational Research Journal, 31**, 338-368.

Lucangeli, D. & Tellarini, M. (1998). Met-cognition and learning disabilities mathematics. **Advances Learning and Behavioral Disabilities, 12,** 219-244.

Mervarech, Z, R. & Kramarski, B. (2003). The effects of meta-cognitive training versus worked– out examples on students mathematical reasoning. **British Journal of Education Psychology, 73**(4), 449-471.

Mevarech, R. (1999). Effects of met-cognitive training embedded in cooperative settings on mathematics problem solving. **Journal of Educational Research, 22**(4), 195-205.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). **Principles and standards for School Mathematics.** USA: Reston, VA IVCTM.

Orlich, D., Kauchak, D., Harder. R, Pendergrass, R., & Callahan, R. (1994). **Teaching strategies: A guide to better instruction.** D.C: Health Company.

Smith, B. (1989). An investigation of the efficiency of heuristic problem solving training course designed to improve problem solving performance of eight grade mathematics students grouped by coactivity and treatment level. **DAI vol 4,**. No 1.

Woolfolk, A. (1997). **Educational psychology.** London: Prentice Hall, Inc.

Zan, R. (2000). A met-cognitive intervention in mathematics of university level. **International Journal of Mathematics in Science and Technology, 31**(1) 143-150.

165
المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# مدى اتساق محتوى الهندسة في كتب الرياضيات للصفوف من ٧- ٩ في الجمهورية اليمنية مع الأسس التعليمية لنظرية فان هيل للتفكير الهندسي

**د. ردمان محمد سعيد**
قسم الرياضيات
كلية التربية – جامعة صنعاء

166
المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# مدى اتساق محتوى الهندسة في كتب الرياضيات المدرسية للصفوف من ٧- ٩ في الجمهورية اليمنية مع الأسس التعليمية لنظرية فان هيل للتفكير الهندسي

**د. ردمان محمد سعيد**
قسم الرياضيات
كلية التربية– جامعة صنعاء

## الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى اتساق محتوى الهندسة للصفوف من ٧– ٩ من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية مع الأسس التعليمية لنظرية فان هيل للتفكير الهندسي. وقد تكونت عينة الدراسة من جميع الأنشطة الهندسية المتوافرة في كتب الرياضيات الثلاثة للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥.

ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد بطاقة تحليل محتوى تشتمل على مستويات فان هيل للتفكير الهندسي حيث تم استخدام النشاط الهندسي وحدة للتحليل.

وقد كشفت النتائج أن بناء المحتوى الهندسي في الكتب الثلاثة يتفق إلى حد ما مع أسس نظرية فان هيل، فلقد كان تركيز المحتوى على المستوى الاستدلالي غير الشكلي، والمستوى المفترض في التسلسل الهرمي لمستويات التفكير الهندسي في محتوى الهندسة في الصفوف من ٧–٩.

أما الانتقال عبر المستويات فلم يتم بالتقنين المقترح لفان هيل. فقد عرضت المعلومات في معظم الموضوعات بطريقة تؤكد بقاء الحقائق والمفاهيم، والمبرهنات في بنى تدعو المتعلم إلى حفظها في أنساق منفصلة غير محفزة للمتعلم على القيام بعملها واكتشافها. كما أن معظم محتوى الهندسة عبارة عن مناشط خوا رزمية محدودة ونواتج معرفية تفتقر إلى أنماط التماسك بين البنى الهندسية والبنى الرياضية المتعددة من جانب، وبين البنى الهندسية والواقع من جانب آخر.

**الكلمات المفتاحية**: مستوى التفكير الهندسي، كتب الرياضيات، نظرية فان هيل.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٦/٥/٦م		* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٧/٢/١٤م

167
المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# The Extent to Which the Geometric Content of 7-9 Grades Math Textbooks in R.Y. Accommodated with Van Hiele Thoughts of Geometric Thinking

**Dr. Radman M. Saeed**
Associate Professor of Math Education
Faculty of Education- University Sana'a

## Abstract

The purpose of this study was to investigate the extent to which the geometric content of 7-9 grades math textbooks accommodated with geometric thoughts of Van Hiele geometric thinking levels. In order to satisfy this purpose a special checklist was designed to analyze such geometric activities according to Van Hiele thinking levels. The analyzing unit was the paragraph in each activity.

Results of the study showed that the instruction of the geometric contents in the three analyzed textbooks presented in axiomatic fashion assumes that students think on the inductive level. The instructional activities were designed in a way related to hierarchical nature of the Van Hiele levels, but most of these activities focus on having students learn list of memorizing definitions, rules, theorems and shapes properties. The learning objectives of the school geometry are misguided by the instructional focus on transformation geometric knowledge.

**Key words:** thoughts of geometric thinking, Math textbooks, Van Hiele theory.

168
المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# مدى اتساق محتوى الهندسة في كتب الرياضيات المدرسية للصفوف من ٧- ٩ في الجمهورية اليمنية مع الأسس التعليمية لنظرية فان هيل للتفكير الهندسي

**د. ردمان محمد سعيد**
قسم الرياضيات
كلية التربية– جامعة صنعاء

## المقدمة

تعد الهندسة من فروع الرياضيات الأساسية، التي اجتذبت مؤرخي العلم والتربية أكثر من أي فرع آخر، نظراً للأهمية التي وضعها الإغريق القدماء للهندسة معيارا للتفكير السليم، والدور الأساس الذي قامت به في التطور التاريخي لعلم الرياضيات. فالهندسة تعمل على توسيع قدرات التلاميذ العقلية وتنمية أساليب التفكير المختلفة لديهم، وتتيح الفرص لهم لاكتشافات منظمة ومتتابعة تساعدهم على تمثيل وشرح ووصف وفهم العالم المحيط بهم وتحليل المشكلات وحلها.

وهو ما أشار إليه ابن خلدون بقوله " بأن تعلم الهندسة يفيد صاحبها إضاءة في عقله واستقامة في فكره، لأن براهينها كلها بينة الانتظام، جلية الترتيب، لا يكاد الغلط يدخل أقيستها لترتيبها وانتظامها، فيبعد الفكر عن الخطأ" (عبدالقادر، ١٩٩٧، ص ٢٦).

ويرى هوفر (Hoffer, 1981) أن أهمية الهندسة تتمثل في كونها مادة تنمي البنية العقلية، فهي أيضاً مهارات متعددة يرافقها مستويات تفكير تحكم طبيعة الأداء لهذه المهارات. ولخص خمس مهارات هندسية أساسية هي مهارة بصرية، ومهارة لفظية أو وصفية، ومهارة الرسم، ومهارة منطقية، ومهارة تطبيقية.

أما أبو عميره (١٩٩٦) فترى أن "الهندسة لا تعد مجرد فرع من فروع الرياضيات، ولكنها تعتبر أساسها وجذورها، فهي تركز على التعبير البصري الذي يخاطب العقل والعين، وهذا بالتحديد ما تركز عليه دراسة الهندسة" (ص، ٢٢٥).

ويضيف ماردیس (Marrades, 2000) أن دراسة الهندسة ترتبط بدراسة كل البنيات الأساسية في الرياضيات، لذا، فإن طبيعة الهندسة وطرائق تدريسها ينبغي أن تكون مجالاً خصباً للتدريب على أنماط التفكير المختلفة، كما أن لغة الرياضيات عامة، واللغة والمفاهيم والمصطلحات والرموز الهندسية تتصف بالدقة والإيجاز في التعبير، إذ يؤدي ذلك إلى توجيه تفكير التلميذ في مسارات صحيحة.

ومن خلال دراسة الهندسة يكتشف المتعلم العلاقات ويطور الحس المكاني والقدرات المكانية، وذلك من خلال رسم، وإنشاء، وقياس، وتصور، ومقارنة، وتصنيف الأشكال الهندسية، وفهم تحويلاتها، وفهم المصطلحات والرموز والتجريدات، ورؤية الأشياء الفيزيائية الموجودة حوله في صورة هندسية.

ونتيجة للمستجدات والاتجاهات التي طرأت على الجوانب المختلفة لطبيعة الهندسة وطرائق تدريسها، فقد جعل المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (National Council of Teachers of Mathematics NCTM)، موضوع الهندسة من أبرز معايير مناهج الرياضيات المدرسية وتقويمها (Curriculum & Evaluation Standards For School Mathematics, 1989) وذلك لما تقدمه الهندسة للمتعلمين من معارف وعلاقات وبصيرة هندسية مفيدة في مواقف الحياة اليومية، فضلاً عن كونها السياق المثالي لتنمية مهارات المتعلمين في الاستدلال والتبرير وأعمال البرهنة سواء أكانت استقرائية أم استنتاجية.

فقد أشارت وثيقة معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM, 1989) أن "المعرفة الهندسية وإدراك علاقاتها أمران مرتبطان ببيئة الفرد وحياته اليومية، والمهارات الاستنتاجية تتواصل مع العديد من الموضوعات الرياضية والعلمية الأخرى. وأن تطور المفاهيم والأفكار الهندسية لدى المتعلمين تتقدم من خلال مستويات ذات طبيعة هرمية تبدأ بملاحظة الأشكال برمتها، ثم تحليل خواصها، ثم إدراك العلاقات بين الأشكال المختلفة، وبالتالي صياغة استنتاجات منطقية تتعلق بها" (ص، ٢١٤).

وفي مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية (Principles and Standards for School Mathematics, 2000) الصادرة عن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة "NCTM". والتي اعتمدت في أساسها على معايير (١٩٨٩)، وبنيت عليه، حددت ما يتوقع من التلميذ تعلمه من الرياضيات في المراحل الدراسية المختلفة، وقدمت هذه التوقعات في خمسة معايير للمحتوى. وتحددت معايير محتوى الهندسة للصفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الأساسي بالآتي:

- تحليل خصائص ومزايا الأشكال الهندسية في بعدين أو ثلاثة أبعاد، وتنمية الحجج الرياضية حول العلاقات الهندسية.
- تحديد مواقع العلاقات المكانية ووصفها باستخدام الهندسة الإحداثية وأنظمة التمثيل الأخرى.
- تطبيق التحويلات واستخدام التناظر لتحليل المواقف الرياضية.
- استخدام الإبصار والاستدلال المكاني والنمذجة الهندسية لحل المشكلات.

ولكي يؤدي محتوى الهندسة في الكتب المدرسية دوره في ظل التقدم الحضاري المتسارع، يجب أن يتعدى إطار النظرة القديمة له، وحدود أن الهندسة المدرسية مجرد برهان نظرية أو

علاقة تعطى للحفظ الأصم فقط. إلي كونها نظاماً له مكوناته من (الأشكال، والمفاهيم، والعلاقات، والتعريفات، والمسلمات، والنظريات، والبراهين)، التي يكون بعضها مرتبطا ببعض في علاقات منطقية وفي سياقات متصلة، وهذا الأمر يتطلب من دارسيه أن يتدربوا على إدراك هذا النظام ومكوناته، وفهم العلاقات بين عناصر المواقف الهندسية المختلفة والقدرة على استبصارها.

وحتى يستطيع المتعلم أن يكتسب معرفة هندسية حقيقية، يجب أن يكون للمحتوى الهندسي مكان ملائم في نسيج خبرات المتعلم بحيث يزيد من كفايتها ويعمق معناها. وهذا يتحقق إذا تم تنظيم مكونات محتوى المقرر في ترابط داخلي منطقي وفي ضوء طبيعة التلميذ وإمكاناته، وبشكل يناسب المتعلم ومستواه التعليمي.

وتعرض نظرية فان هيل المكونات المنهجية المناسبة لكل مستوى من مستويات التفكير، ونموذجاً تعليمياً لتصنيف المتعلمين في مستويات التفكير الهندسي. وتقوم نظرية فان هيل على الأسس الآتية:

اللغة: ويقصد بذلك أن كل مستوى من مستويات التفكير الهندسي يختص بلغة تختلف عن اللغة التي تختص بها المستويات الأخرى، فلكل مستوى من هذه المستويات رموزه ولغته الخاصة به، فاللغة التي تستخدم في المستوى الأول تختلف عن اللغة التي تستخدم في المستوى الثاني. فمثلاً المستطيل قد يكون له معان مختلفة في مستويات مختلفة، فالمتعلم في المستوي الاستدلالي غير الشكلي قد يعد المستطيل حالة خاصة من متوازي الأضلاع، ولكن لن يفهم بهذه الكيفية لدى المتعلم في المستوى التحليلي أو في المستوى التصوري، وهكذا ...

الخبرات التعليمية: ويقصد بذلك أن تطوير تفكير التلميذ خلال مستويات التفكير الهندسي لا يعتمد على العمر أو النضج فقط، وإنما على الخبرات التعليمية التي يمر بها.

البرنامج التعليمي: والمقصود بذلك أن الانتقال من مستوى تفكير إلي مستوى تفكير آخر يليه ليس عملية طبيعية، وإنما يحدث هذا الانتقال من خلال برنامج تعليمي مناسب.

الهرمية: ويقصد بذلك أن مستويات التفكير الهندسي ذات طبيعة هرمية، إذ إن التلميذ لا يستطيع أن يتقدم من مستوى إلي المستوى الذي يليه إلا إذا أتقن المستوى أو المستويات السابقة له.

وقد استرعى نموذج نظرية فان هيل أنظار المشتغلين في التربية في كل من هولندا والاتحاد السوفيتي السابق ودول أوروبا، فقامت هذه الدول بمراجعة مناهجها التقليدية في ظل مبادئ هذه النظرية، فأظهرت هذه المراجعة أن هذا النموذج يتمتع بقابلية عالية للتطبيق في نطاق واسع وغير محدود.

أما في الولايات المتحدة فإنه على الرغم من أن نموذج نظرية فان هيل قد درس عن كثب خلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين، فإن أفكار فان هيل لم تجسد إلا مؤخراً، حيث أوصى التقرير المعلن من المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) عام ١٩٨٩م

بإدخال نظرية فان هيل للممارسة الفعلية ووضعها محل التنفيذ في أمريكا، كما أوصى كذلك الكونجرس العالمي لتعليم الرياضيات (ICME) في مؤتمره السابع المنعقد في عام ١٩٩٢ بمدينة كيوبيك Quebic الكندية بتدريس الهندسة في ضوء نظرية فان هيل (عبيد، ١٩٩٣، ص. ١٩٨).

لقد حظي تعليم الهندسة بالكثير من الجهود من أجل تطويره وتحسينه ومع ذلك فان كثيراً من الدراسات مثل (Clements & Battista, 1992; Prescott, Mitchelmore, & White, 2002) تشير إلى أن الصعوبات التي يعاني منها الطلبة في تعلم الهندسة ترجع إلى بناء المحتوى الهندسي وطريقة تدريسه وتوصي بإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال.

وبناء على مجمل ما سبق، يمكن القول إن تحليل محتوى الهندسة قد يمثل حاجة ملحة، إذا أردنا للهندسة المدرسية تحقيق الدور المنوط بها. لذا تأتي الدراسة الحالية لمعرفة مدى اتساق مادة الهندسة الواردة في كتب الرياضيات المدرسية بالمرحلة الأخيرة من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية مع نظرية فان هيل للتفكير الهندسي.

### مشكلة الدراسة

يواجه كثير من تلاميذ التعليم الأساسي صعوبات في تعلم الهندسة تتمثل في قصور إدراكهم لمفاهيمها وحقائقها وبراهينها، فضلاً عن عدم قدرتهم على تطبيقها. ولقد كشفت العديد من الأدبيات في هذا المجال أن الصعوبات التي تواجه التلاميذ في فهم الهندسة ترجع إلى تركيز المنهج والممارسات التدريسية على أساليب البرهنة الشكلية التي قد لا تتسق مع مستوى فهم التلاميذ، كما يشير العرض السابق لبعض أدبيات تعلم الهندسة إلى ضرورة اختيار محتوى الهندسة وتنظيمه في كتب الرياضيات المدرسية بشكل يتفق مع طبيعة المعرفة الهندسية وطرائق تعلمها، ويتلاءم مع خصائص نمو التفكير الهندسي للتلاميذ.

وتسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى اتساق محتوى مادة الهندسة الواردة في كتب الرياضيات المدرسية للصفوف من ٧-٩ في الجمهورية اليمنية مع أسس نظرية فان هيل للتفكير الهندسي. وذلك من خلال تحليل محتوى الهندسة الوارد في هذه الكتب. وتحديداً تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

### أسئلة الدراسة

١- ما الموضوعات الهندسية التي تدرس في الصفوف من ٧-٩ من التعليم الأساسي؟ وما مدى توافر الاستمرارية وإثراء بناء المعرفة الهندسية في هذه الموضوعات المختارة تدل على؟

٢- ما مدى تسلسل مستويات التفكير الهندسي لفان هيل في موضوعات الهندسة المتضمنة في كتب الرياضيات المدرسية للصفوف من ٧-٩؟

٣- ما مدى تطابق عرض موضوعات الهندسة المتضمنة في كتب الرياضيات المدرسية للصفوف من ٧-٩ مع أسس نظرية فان هيل؟

## أهمية الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها من موضوعها أولا ومن إسهامها في تحقيق ما يأتي:

- تعد هذه الدراسة الأولى التي تجرى على المناهج اليمنية المطورة، وذلك من أجل تحديد نقاط الضعف لتعديلها وتحسينها.
- تقدم الدراسة للقائمين على تخطيط مناهج الرياضيات بعض الدلالات لتطوير منهج الهندسة بالمرحلة الأخيرة من التعليم الأساسي بحيث تحقق الانتقال التدريجي والسلس عبر مستويات التفكير الهندسي لفان هيل من خلال أنشطة مناسبة.

## حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على:

- مستويات التفكير الهندسي الخمسة لفان هيل وهي: المستوى التصوري، والمستوى التحليلي والمستوى الاستدلالي غير الشكلي، والمستوى الاستنتاجي، ومستوى الدقة. ولما كان كل من المستوى الاستنتاجي، ومستوى الدقة أعلى من مستوى الكتب المراد تحليلها تم اعتبارهما مستوى واحداً أطلق عليه مستوى أعلى من المستوى الاستدلالي غير الشكلي.
- والمستويات الثلاثة: المستوى التصوري، والمستوى التحليلي، والمستوى الاستدلالي غير الشكلي حددت بالمستويات المناسبة للرياضيات المدرسية، وذلك بعد دراسة فاحصة من قبل مشروع MALAT لنظرية فان هيل، وما طرأ عليها من تطورات، وما استحدث في صددها من أفكار، سواء على صعيد أدوات القياس وصدقها وثباتها، أو تصنيف المستويات ذاتها، وتصنيف الأفراد إلى هذه المستويات، وعلاقتها بالمناهج الدراسية، كدليل وليس كإطار جامد في تصميم المحتوى الهندسي.
- محتوى الهندسة والمتمثل في الأمثلة والتدريبات و الخوارزميات والتمارين وأسئلة اختبارات الوحدات في وحدات الهندسة المستوية في كتب الرياضيات المدرسية للصفوف من ٧-٩ التي تدرس بالجمهورية اليمنة للعام الدراسي ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥.

## التعريفات الإجرائية

**مستويات التفكير الهندسي:** هي المستويات التي يمر بها تفكير الفرد عند اكتساب المفاهيم والأفكار الهندسية، التي توصل إليها فان هيل وزوجته ديانا فان هيل في نظريتهما وهي خمسة مستويات، سميت بـ "مستويات التفكير الهندسي لفان هيل"، وهذه المستويات هي:

**المستوى٠ : المستوى التصوري (Visual Level):** ويتحدد بملاحظة الصورة أو الشكل الهندسي دون إدراك لخواصه. وقد وصف فيوز ورفاقه (Fuys, Geddes, Lovett, & Tischler, 1988) هذا المستوى بالمستوى الذي يتعامل فيه التلميذ مع الأشكال الهندسية مثل (المربعات، المستطيلات) وأشكال هندسية أخرى (خطوط، زوايا) بناء على مظهرها العام في الوصف المبين في الجدول رقم (١).

**الجدول رقم (١)**

**وصف المستوي التصوري**

| وصف المستوى<br>يقوم التلميذ بـ : | نماذج من إجابات التلاميذ (عند الحاجة) |
|---|---|
| ١- تحديد الأشكال كما تبدو في صورتها الكلية:<br>أ. من بين مجموعة من الأشكال.<br>ب. في أوضاع مختلفة.<br>جـ. من على شكل مكون من عدة أشكال متداخلة | * يحدد التلميذ مربعاً من بين مجموعة من الأشكال الهندسية.<br>* يحدد التلميذ الزوايا والمستطيلات والمثلثات في أوضاع مختلفة وسط مجموعة مختلفة من الأشكال.<br>* يحدد التلميذ الزاوية القائمة في شبه المنحرف. |
| ٢- عمل أو رسم أو استنساخ بعض الأشكال الهندسية | * تكوين بعض الأشكال الهندسية باستخدام أعواد الكبريت.<br>* رسم بعض الأشكال مثل ( مثلث، زاوية، ...<br>* استنساخ بعض الأشكال باستخدام ورق شفاف |
| ٣- تسمية أو ترميز الأشكال الهندسية | * تسمية زوايا المثلث بالأركان<br>* تسمية الزوايا باستخدام م الرموز (أ، ب، ...) |
| ٤- مقارنة وتصنيف الأشكال بناء على مظهرها العام. | تصنيف المربعات والمستطيلات ومتوازيات الأضلاع أشكال رباعية على أساس إنها متشابهة. |
| ٥- وصف الأشكال لفظيا بناء على مظهرها العام | * المستطيل يشبه المربع<br>* متوازي الأضلاع مستطيل مائل قليلاً |
| ٦- يحل مسائل روتينية من خلال التعامل مع الأشكال وليس من خلال خصائصها. | * وضع مربعات على مستطيل لتحديد مساحته. |
| ٧- تحديد أجزاء بعض الأشكال الهندسية ولكن ليس من خلال:- التفكير بأن الخواص صفات لتصنيف الأشكال في مجموعات.<br>- التعميم | * لا يستطيع تعميم أن المربع مستطيل<br>* لا يستطيع تعميم ان كل ضلعين متقابلين في المستطيل متطابقان |

**المستوى ١ : المستوى التحليلي (Analytic Level):** ويتحدد بتحليل واع لخواص الشكل الهندسي. حيث يحلل التلميذ في هذا المستوى الأشكال بناءً على مكوَّناتها والعلاقات المتداخلة بين تلك المكونات، ويحدد خواص فئة من الأشكال تجريبياً، ويستخدم الخواص لحل المسائل. ويصف فيوز ورفاقه(Fuys et al, 1988) هذا المستوى كما هو مبين في الجدول رقم (٢).

المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

## الجدول رقم (٢)

## وصف المستوي التحليلي

| وصف المستوى، يقوم التلميذ ب: | نماذج من إجابات التلاميذ (عند الحاجة) |
|---|---|
| ١- تحديد واختبار العلاقات بين اجزاء الشكل مثل تطابق الأضلاع | * يلاحظ التلميذ أن للمربع أربعة اضلاع متطابقة وأربع زوايا قوائم. |
| ٢- استخدام المدلولات اللفظية للتعبير عن خصائص مكونات الأشكال وعلاقاتها. الأضلاع المتقابلة متطابقة، القطران ينصف كل منهما الاخر. | * يلاحظ التلميذ أن الأضلاع المتقابلة في متوازي الأضلاع متوازية. |
| ٣-أ. مقارنة الأشكال الهندسية طبقا للعلاقة بين مكوناتها. ب. تصنيف الأشكال بطرق مختلفة طبقا للخواص. | * يقارن التلميذ بين المربع والمستطيل من حيث الاتفاق والاختلاف في الأضلاع والزوايا. * يصنف الرباعيات طبقا لعدد الزوايا القائمة. |
| ٤-أ. تفسير واستخدام تعبيرات لفظية لوصف أشكال هندسية طبقا لخصائصها ورسم أشكال من خلال الوصف اللفظي. ب. التفسير لفظيا ورمزيا لصيغ أو عبارات، وإمكانية استخدامها. | * يستطيع شرح علاقة إيجاد مساحة المثلث ويدرك متى يمكن ومتى لايمكن استخدامها. |
| ٥- اكتشاف خصائص الأشكال تجريبياً وتعميم تلك الخصائص على مجموعة من الأشكال. | * بعد تلوين الزوايا المتطابقة في شبكة مثلثية يكتشف التلميذ أن مجموع قياس زوايا أي مثلث = ١٨٠ درجة |
| ٦-أ. وصف مجموعة من الأشكال من خلال الخصائص. ب. تحديد الشكل الهندسي من خلال إعطاء خصائص محددة. | * يصف التلميذ المربع تلفونياً " له أربعة أضلاع، وأربع زوايا قوائم، وجميع أضلاعه متطابقة، وأضلاعة المتقابلة متوازية" * يستطيع معرفة الشكل الاتي: " شكل رباعي أضلاعة متطابقة، وإحدى زواياه قائمة" |
| ٧- تحديد أي الخصائص المستخدمة في تصنيف الأشكال في مجموعة واحدة، ويقارن مجموعات من الأشكال طبقاً لخصائصها. | * يدرك التلميذ أن في متوازي الأضلاع كل ضلعين متقابلين متوازيان، وكذلك الحال في المربع والمستطيل. |
| ٨- اكتشاف خصائص أشكال هندسية غير معروفة له. | * يكتشف التلميذ خصائص الشكل: |
| ٩- حل مسائل هندسية من خلال استخدام خصائص الشكل المعروفة، أو المداخل الاستبصارية. | * يعمل التلميذ على إيجاد مساحة متوازي الأضلاع من خلال تقسيمه الى مستطيل ومثلثين. |
| ١٠- صياغة واستخدام التعميمات المتعلقة بخواص الأشكال، واستخدام اللغة ذات العلاقة مثل: (كل، بعض) غير أن التلميذ في هذا المستوى لا يستطيع: أ. شرح لماذا خصائص تكون ذات علاقة بعضها ببعض. ب. صياغة واستخدام التعريفات غير الشكلية ج. شرح فئة جزئية من العلاقات أكثر من فحص أمثلة محددة مقابل قائمة من الخصائص المعطاه. د. رؤية الحاجة الى البرهان أو الشرح المنطقي للتعميمات المكتشفة تجريبياً أو استخدام لغة ( إذا .. فإن) | * التلميذ لا يستطيع شرح فكرة الزوايا المتناظرة متساوية في القياس في متوازي الأضلاع ناتجة من الأضلاع المتناظرة متوازية. * التلميذ لا يستطيع صياغة تعريف شكل هندسي يتألف من قائمة من الخصائص بعضها زائدة. * التلميذ يستطيع سرد خصائص الأشكال الرباعية ولكن لايستطيع شرح لماذا كل مربع مستطيل. * بعد اكتشاف التلميذ أن مجموع زوايا المثلث يساوي ١٨٠ درجة من خلال القياس لا يرى اهمية للبرهان المنطقي ليبين لماذا صحيحة. |

**المستوى ٢ : المستوى الاستدلالي غير الشكلي (Informal Deductive Level):** ويتضمن وعي المتعلم بالعلاقات بين الأشكال الهندسية. ففي هذا المستوى يتمكن التلاميذ من صياغة واستخدام التعاريف وتقديم براهين هندسية منطقية، وفهم الخطوات والإجراءات المتبعة فيها وليس مجرد تذكرها، كما إن اللغة المستخدمة في هذا المستوى بين المعلم والتلميذ تكون ذات صيغة مجردة أكثر بكثير من التي في المستوى السابق (التحليلي)، لأنها ترتبط بالعلاقات المنطقية والعلاقات القائمة على المسببات، بالإضافة إلي علاقات أخرى لتراكيب تكون غير واضحة في المستوى التحليلي، لهذا فإن الحجج والبراهين عن العلاقات المنطقية بين النظريات في الهندسة تظهر بلغة المستوى الثالث، إذ يفهم التلاميذ العلاقات بين النظريات والمسلمات، وتتضح لديهم بعض المفاهيم مثل الشروط الضرورية والكافية (Teppo, 1991, p. 211). ويصف فيوز ورفاقه (Fuys et al, 1988) هذا المستوى كما هو مبين في الجدول رقم (٣).

**الجدول رقم (٣)**

**وصف المستوي الاستدلالي غير الشكلي**

| وصف المستوى يقوم التلميذ بـ: | نماذج من إجابات التلاميذ (عند الحاجة ) |
|---|---|
| ١-أ. تحديد مجموعات مختلفة من الخصائص التي تميز فئة من الأشكال واختبار كفايتها.<br>ب. تحديد أقل مجموعة من الخصائص التي تميز الشكل.<br>جـ. صياغة واستخدام التعريف لمجموعة من الأشكال. | * يختار التلميذ الخصائص التي تميز ( المربعات، ومتوازيات الأضلاع) ويختبر مدى كفاية هذه الخصائص رسما أو انشائياً.<br>* يشرح التلميذ أي العبارتين " أربعة أضلاع، والأضلاع المتناظرة متوازية"، " أربعة أضلاع ، والأضلاع المتناظرة متساوية" تميز مجموعة من متوازيات الأضلاع.<br>* يصوغ التلميذ تعريف المعين، ويستخدمه في شرح لماذا شكل ما معين أو غير معين. |
| ٢- أ. الإتيان ببراهين غير شكلية مستخدما الرسم أو الطي أو الادوات الهندسية.<br>استخلاص النتائج من معلومات معطاه، واستحدم العلاقات المنطقية في ضبط النتائج.<br>ب. ترتيب فصول الأشكال.<br>جـ. اكتشاف خواص جديدة من خلال الاستدلال. | * يستنتج التلميذ أنه " اذا كانت زاوية أ تطابق زاوية ب، و زاوية ب تطابق زاوية جـ فإن زاوية أ تطابق زاوية جـ لأن كلاً منها يطابق زاوية ب.<br>* يشرح التلميذ أن المستطيل متوازي أضلاع، لأن المستطيل له جميع خواص متوازي الأضلاع بالاضافة إلى أن المستطيل يختص بأن زواياه قوائم.<br>* يستنتج التلميذ أن مجموع قياسات زوايا الشكل الرباعي = ٣٦٠ درجة<br>لأنه يمكن تقسيمه الى مثلثين. |
| ٣- الإتيان ببراهين غير شكلية | * يبرهن التلميذ على أن الزوايا المتناظرة في متوازي الأضلاع متطابقة. |
| ٤- يدرك بطريقة شكلية الفرق بين العبارة وعكسها | * إذا كانت الزوايا المتناظرة متطابقة فإن المستقيمات متوازية، وإذا كانت المستقيمات متوازية فإن الزوايا المتناظرة متطابقة. |

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

### مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع الأنشطة الهندسية في كتب الرياضيات للصفوف من ٧-٩ من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥، وتكونت عينة الدراسة من مجتمعها. والجدول رقم (٤) يوضح عدد الأنشطة التي تم تحليلها.

**الجدول رقم (٤)**

**عدد الأنشطة موزعة على الصفوف من ٧-٩**

| الصف | عدد الأنشطة |
|---|---|
| السابع | ١٤١ |
| الثامن | ٩٤ |
| التاسع | ١٣٤ |
| إجمالي عدد الأنشطة | ٣٦٩ |

### أداة الدراسة

تمثلت الأداة في قائمة تحليل مكونة من خمسة مجالات هي: المستوى التصوري، والمستوى التحليلي، والمستوى الاستدلالي غير الشكلي، وأعلى من الاستدلالي الشكلي (الاستنتاجي، أو مستوى الدقة)، وغير قابل للتصنيف في أي مستوى من مستويات فان هيل. والمقصود بغير قابل للتصنيف هو أن النشاط الهندسي (مثال، أو تدريب، أو مسألة) لا يتطلب من المتعلم سوى إجراء روتيني لعملية حسابية أو تطبيق معادلة رياضية.

### إجراءات التنفيذ

قام بالتحليل اثنان من حملة الماجستير كانت دراستهما في الماجستير في مجال نظرية فان هيل، وذلك باستخدام بطاقة التحليل المعدة لذلك. وفي حال إمكانية تصنيف النشاط الهندسي إلى أكثر من مستوى من مستويات فان هيل، فإن النشاط في هذه الحالة يصنف تحت المستوى الأعلى. فمثلاً نشاط هندسي ما يمكن تصنيفه تحت المستوى التحليلي، وتحت المستوى الاستدلالي الشكلي في هذه الحالة يصنف النشاط تحت المستوى الاستدلالي الشكلي، وهكذا...

وقد تم حساب نسبة الاتفاق بين المحللين باستخدام معادلة الاتفاق:

نسبة الاتفاق = (عدد الأنشطة التي اتفق على تصنيفها إلى أي من المستويات الخمس من قبل المحللين/(مجموع أنشطة التحليل)× ١٠٠.

معامل كابا = ( النسبة الحقيقة للاتفاق – النسبة الحقيقة لعدم الاتفاق)/ (١- النسبة

الحقيقة لعدم الاتفاق)، وقد وجد أن معامل الاتفاق بين المحللين بلغ ٨٨,٩٩٪. كما تم حساب معامل كابا بين المحللين (أي نسبة الاتفاق بين المحللين بعد حذف أثر الصدفة) فكان معامل كابا = ٠,٨٧٥ وهذه النسبة كافية لغرض الدراسة الحالية.

**وحدة التحليل**

تم استخدام النشاط الهندسي (مثال، تمرين، تدريب، مبرهنة) كوحدة للتحليل، كما تم دراسة المحتوى الهندسي للكتب الثلاثة بالإضافة لما جاء في وثيقة بناء منهج رياضيات التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية من قبل الباحث دراسة فاحصة بغرض تعرف الكيفية التي تم فيها عرض الأنشطة الهندسية في الصفوف الثلاثة.

**عرض النتائج**

**أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**

نص هذا السؤال على "ما الموضوعات الهندسية التي تدرس في الصفوف من ٧-٩ من التعليم الأساسي؟ وما مدى توافر الاستمرارية وإثراء بناء المعرفة الهندسية في هذه الموضوعات؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حصر الموضوعات الهندسية في الكتب الثلاثة، والجدول رقم (٥) يبين الموضوعات في كل كتاب من الكتب الثلاثة.

**الجدول رقم (٥)**

**موضوعات الهندسة في كتب رياضيات الصفوف من ٧-٩ من التعليم الأساسي**

| الكتاب | الموضوعات | عدد الأنشطة |
|---|---|---|
| كتاب الصف السابع | أنواع الزوايا، العلاقة بين الزوايا، الزوايا المتقابلة بالرأس، المستقيمات المتوازية، زوايا المثلث، تطابق المثلثات (تطابق الأضلاع، تطابق ضلعين وزاوية محصورة، تطابق زاويتين وضلع، تطابق وتر وضلع)، نظام الإحداثيات، الانعكاس. | ١٤١ |
| كتاب الصف الثامن | العلاقة بين أضلاع المثلث وزواياه، القطعة المستقيمة الواصلة بين منتصفي ضلعين في مثلث، القطعة المستقيمة الواصلة من رأس القائمة إلى منتصف الوتر، الضلع المقابل للزاوية ٣٠ في المثلث القائم، متوسطات المثلث، ارتفاعات المثلث، تكافؤ المثلثات، تكافؤ متوازي الأضلاع. | ٩٤ |
| كتاب الصف التاسع | الدائرة، العمود النازل من مركز الدائرة على الوتر، أوتار الدائرة، الزاوية المركزية والأقواس، القطاع الدائري، الزاوية المحيطية، الشكل الرباعي الدائري، المماس، الأوضاع المختلفة لعلاقة دائرتين. | ١٣٤ |

يلاحظ من عرض الموضوعات في الجدول رقم (٥) أن موضوعات الهندسة في الصف السابع إلى حد ما تعد أساساً لموضوعات الهندسة في الصف الثامن، إلا أن الموضوعات

في الصف التاسع لم تكن استمراراً للموضوعات في الصفين السابع والثامن. أي أن بناء الموضوعات في الكتب الثلاثة كان بناء حلزونيا إلى حد ما، مما يجعله يتفق مع ما تنص عليه نظرية فان هيل عن المحتوى الهندسي بدرجة مقبولة، وبهذا نستطيع القول إن موضوعات الهندسة في الصفوف الثلاثة تؤدي إلى الاستمرارية والإثراء إلى حد ما.

**ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني**

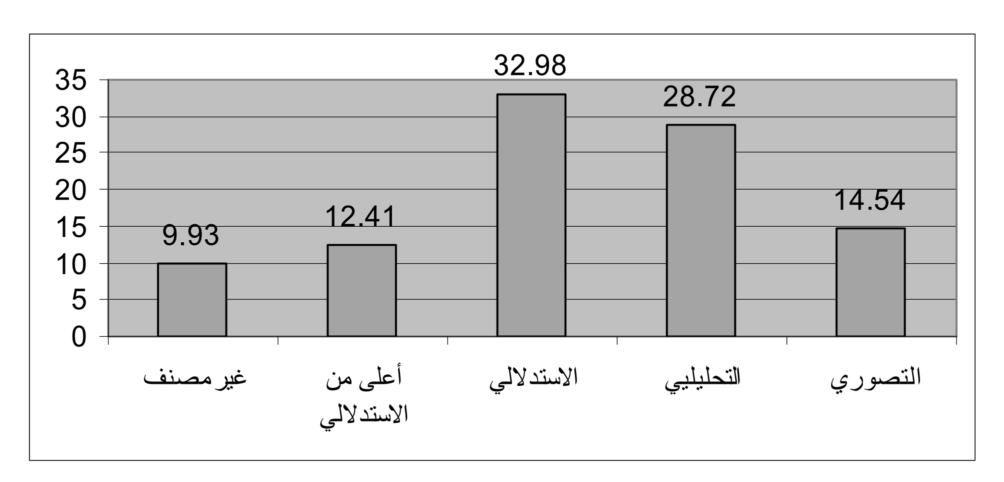
نص هذا السؤال على "ما مستويات التفكير الهندسي لفان هيل؟ وما مدى تسلسلها في موضوعات الهندسة المتضمنة في كتب الرياضيات المدرسية للصفوف من ٧–٩؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل الأنشطة الهندسية في الكتب الثلاثة، ومن ثم تصنيفها إلى المستويات: التصوري، التحليلي، الاستدلالي غير الشكلي، أعلى من الاستدلالي غير الشكلي، ولا يمكن تصنيفه في أي مستوى من مستويات فان هيل. والجدول رقم (٦) يبين نتائج التحليل للصف السابع.

**الجدول رقم (٦)**
**مستويات فان هيل في أنشطة كتاب الصف السابع**

| المستوى | المحلل أ | المحلل ب | المتوسط | النسبة المئوية | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| التصوري | ٢١ | ٢٠ | ٢٠,٥ | ١٤,٥٤ | الثالث |
| التحليليي | ٣٣ | ٤٨ | ٤٠,٥ | ٢٨,٧٢ | الثاني |
| الاستدلالي | ٤٧ | ٥٠ | ٤٦,٥ | ٣٢,٩٨ | الاول |
| أعلى من الاستدلالي | ٢٢ | ١٣ | ١٧,٥ | ١٢,٤١ | الرابع |
| غير مصنف | ١٨ | ١٠ | ١٤ | ٩,٩٣ | الخامس |
| المجموع | ١٤١ | ١٤١ | | | |

يظهر من الجدول رقم (٦) أن كتاب الصف السابع يحتوي على ١٤١ نشاطاً هندسياً موزعة على مستويات التفكير الهندسي لفان هيل، ومرتبة حسب نسبتها المئوية حيث جاء المستوى الاستدلالي في المرتبة الأولى، بنسبة (٣٢,٩٨٪) بينما جاء المستوى التحليلي في المرتبة الثانية، بنسبة (٢٨,٧٢٪) تلاها المستوى التصوري بنسبة (١٤,٥٤٪) وتأتي المستويات الأعلى من الاستدلالي في المرتبة الرابعة بنسبة (١٢,٤١٪) وفي المرتبة الأخيرة تأتي الأنشطة غير المصنفة ويوضح الشكل رقم (١) تفاوت النسب المئوية لمستويات التفكير الهندسي في الأنشطة الهندسية في كتاب الصف السابع.




**الشكل رقم (١)**

**النسب المئوية لمستويات التفكير الهندسي في الأنشطة الهندسية لكتاب الصف السابع**

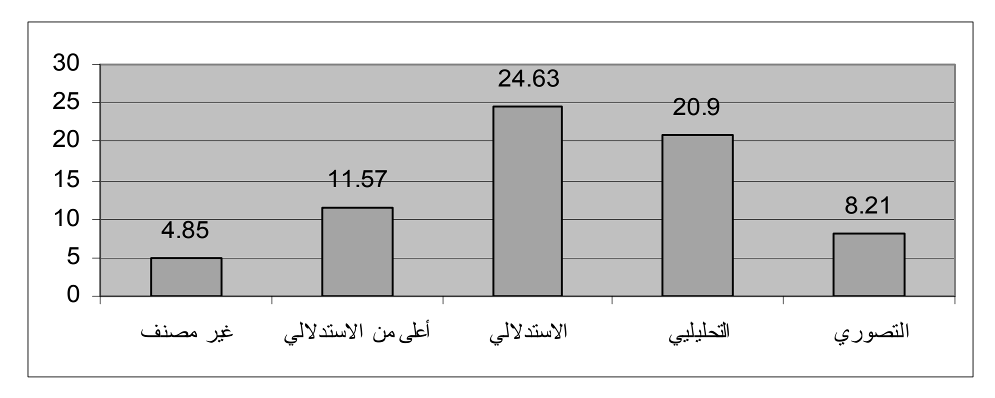
أما بالنسبة لمستويات التفكير الهندسي المتضمنة في الأنشطة الهندسية في كتاب الصف الثامن فقد جاءت نتائج التحليل كما هي موضحة في الجدول رقم (٧):

**الجدول رقم (٧)**

**مستويات فان هيل في أنشطة كتاب الصف الثامن**

| المستوى | المحلل أ | المحلل ب | المتوسط | النسبة المئوية | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| التصوري | ١٢ | ١٠ | ١١ | ٨,٢١ | الرابع |
| التحليلي | ٢٦ | ٣٠ | ٢٨ | ٢٠,٩ | الثاني |
| الاستدلالي | ٣١ | ٣٥ | ٣٣ | ٢٤,٦٣ | الأول |
| أعلى من الاستدلالي | ١٧ | ١٤ | ١٥,٥ | ١١,٥٧ | الثالث |
| غير مصنف | ٨ | ٥ | ٥,٥ | ٤,٨٥ | الخامس |
| المجموع | ٩٤ | ٩٤ | | | |

يظهر من الجدول رقم (٧) أن كتاب الصف الثامن يحتوي على ٩٤ نشاطا هندسيا موزعة بالترتيب التالي: جاء المستوى الاستدلالي في المرتبة الأولى بنسبة (٢٤,٦٣٪)، وجاء المستوى التحليلي في المرتبة الثانية بنسبة (٢٠,٩٪) تلى ذلك المستويات الأعلى من الاستدلالي بنسبة (١١,٥٧٪) ويأتي المستوى التصوري في المرتبة الأخيرة. ويوضح الشكل (٢) تفاوت النسب المئوية في مستويا ت التفكير الهندسي المختلفة في الأنشطة الهندسية في كتاب الصف الثامن.




**الشكل رقم (٢)**

**النسب المئوية لمستويات التفكير الهندسي في الأنشطة الهندسية لكتاب الصف الثامن**

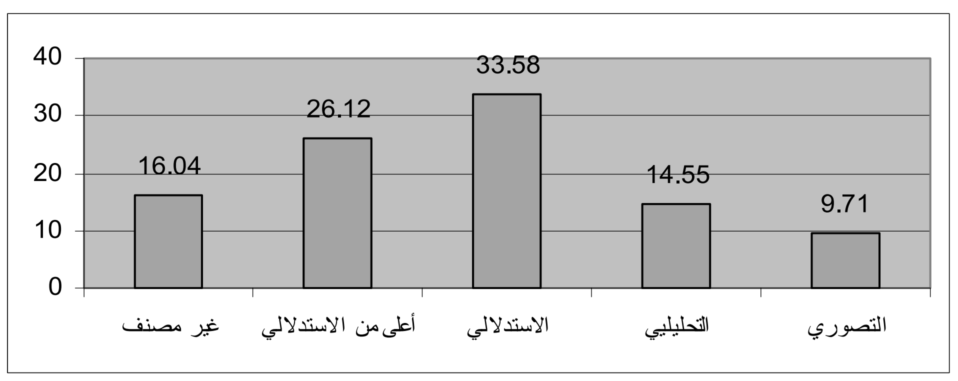
ويبين الجدول رقم (٨) مستويات التفكير الهندسي في الأنشطة الهندسية لكتاب الصف التاسع.

**الجدول رقم (٨)**

**مستويات فان هيل في أنشطة كتاب الصف التاسع**

| المستوى | المحلل أ | المحلل ب | المتوسط | النسبة المئوية | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| التصوري | ١٥ | ١١ | ١٣ | ٩,٧١ | الخامس |
| التحليلي | ١٤ | ٢٥ | ١٩,٥ | ١٤,٥٥ | الرابع |
| الاستدلالي | ٤٠ | ٥٠ | ٤٥ | ٣٣,٥٨ | الأول |
| أعلى من الاستدلالي | ٣٤ | ٣٦ | ٣٥ | ٢٦,١٢ | الثاني |
| غير مصنف | ٣١ | ١٢ | ٢١,٥ | ١٦,٠٤ | الثالث |
| المجموع | ١٣٤ | ١٣٤ | | | |

يظهر من الجدول رقم (٨) أن كتاب الصف التاسع يحتوي على ١٣٤ نشاطا هندسيا موزعة بالترتيب على النحو الآتي: جاء المستوى الاستدلالي في المرتبة الأولى بنسبة (٣٣,٥٨٪) بينما جاءت المستويات الأعلى من الاستدلالي في المرتبة الثانية بنسبة (٢٦,١٢٪) يليهما الأنشطة غير المصنفة بنسبة (١٦,٠٤٪) ويأتي المستوى التصوري في المرتبة الأخيرة بنسبة (٩,٧١٪). ويوضح الشكل(٣) تفاوت وجود مستويات التفكير الهندسي في أنشطة كتاب الصف التاسع حسب نسبها المئوية.




**الشكل رقم (٣)**

**النسب المئوية لمستويات التفكير الهندسي في الأنشطة الهندسية لكتاب الصف التاسع**

من العرض السابق يتبين أن معظم الأنشطة الهندسية في الصفوف الثلاثة تتمركز حول المستوى الاستدلالي غير الشكلي مراعاة للتدرج في المستويات من التصوري حتى الاستدلالي خلال الصفوف الثلاثة.

ولمعرفة تسلسل مستويات التفكير الهندسي في أنشطة الهندسة للصفوف الثلاثة مجتمعة تم حساب عدد الأنشطة ونسبها المئوية في كل مستوى من المستويات المختلفة. ويبين الجدول رقم (٩) عدد الأنشطة والنسبة المئوية لكل مستوى من مستويات التفكير الهندسي في الأنشطة الهندسية مجتمعة للصفوف من ٧ – ٩.

**الجدول رقم (٩)**

**عدد الأنشطة والنسبة المئوية لمستويات التفكير الهندسي في كتب الصفوف من ٧-٩**

| المستوى | الصف السابع | الصف الثامن | التاسع | المجموع | النسبة المئوية | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التصوري | ٢١ | ١١ | ١٣ | ٤٥ | ١٢٪ | الرابع |
| التحليلي | ٤٠ | ٢٨ | ٢٠ | ٨٨ | ٢٤٪ | الثاني |
| الاستدلالي | ٤٧ | ٣٣ | ٤٥ | ١٢٥ | ٣٤٪ | الأول |
| أعلى من الاستدلالي | ١٨ | ١٦ | ٣٥ | ٦٩ | ١٩٪ | الثالث |
| غير مصنف | ١٤ | ٦ | ٢٢ | ٤٢ | ١١٪ | الخامس |
| المجموع | ١٤٠ | ٩٤ | ١٣٥ | ٣٦٩ | ١٠٠٪ | |

يلاحظ من الجدول رقم (٩) أن محتوى الهندسة للكتب الثلاثة يركز على المستوى الاستدلالي غير الشكلي بنسبة ٣٤٪ وعلى المستوى التحليلي بنسبة ٢٤٪ وتأتي المستويات الأعلى من الاستدلالي في المرتبة الثالثة بنسبة ١٩٪ ، والمستوى التصوري في المرتبة الأخيرة بنسبة ١٢٪. وهذه النتيجة تشير إلى وجود الهرمية في مستويات التفكير الهندسي طبقاً

لنظرية فان هيل إلا أن ١٩٪ من محتوى الهندسة في هذه الصفوف يقع في مستويات أعلى من مستوى تلاميذ هذه الصفوف كما تشير الدراسات. وهذا مؤشر على عدم ملاءمة جزء من محتوى الهندسة مع مستويات التلاميذ. والشكل رقم (٤) التالي يوضح ذلك.




**الشكل رقم (٤)**

**التدرج في مستويات التفكير الهندسي في كل كتاب من الكتب الثلاثة**

**ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث**

نص هذا السؤال على "ما مدى تطابق عرض موضوعات الهندسة المتضمنة في كتب الرياضيات المدرسية للصفوف من ٧–٩ مع أسس نظرية فان هيل؟"

يتبين من الشكل رقم (٤) أن التدرج في مستويات التفكير الهندسي في كل كتاب من الكتب الثلاثة يتفق مع أسس نظرية فان هيل. وهذا يشير إلى أن المفاهيم الهندسية عرضت في تسلسل هرمي يساعد المتعلم على التقدم من مستوى إلى آخر بطريقة هرمية على مستوى الصف، وعلى مستوى الأنشطة الهندسية في الصفوف الثلاثة مجتمعةً، إلا أن هذه الصفة لم تتوفر عند مقارنة المستويات على مستوى الصفوف، حيث نجد أن المحتوى الهندسي في كتاب الصف السابع أكثر تركيزاً على المستوى التحليلي، والمستوى الاستدلالي غير الشكلي عما هو في كتاب الصف الثامن. علاوةً على ذلك نجد أنَّ حوالي ٠,١٩ ٪ من الأنشطة الهندسية أعلى من المستوى الاستدلالي غير الشكلي. وهذا يبين عدم التوافق في مستوى الأداء العقلي للتلاميذ ومستوى تصميم المحتوى. كما أشارت معظم الدراسات في هذا المجال.

وبناء على نظرية فان هيل يعد المستوى التصوري أساساً للمستوى التحليلي وكذلك المستوى التحليلي أساس تقدم المتعلم في المستوى الاستدلالي غير الشكلي الذي يتطلب

من المتعلم تنظيم الأشكال بطريقة منطقية، ويفهم التداخلات فيما بينها وأهمية التعاريف الدقيقة. وذلك من خلال تنظيم وترتيب المحتوى بطريقة تساعد المتعلم على استخدام الطي، والنسخ، وغيره من الوسائل لإعداد ورسم الأشكال الهندسية واكتشاف خواصها مثل: ثني قطعة ورق نصفين، ثم ثنيها مرة أخرى إلى نصفين وتحديد نوع الشكل الناتج من قص أحد أطراف الورقة المطوية بزاوية ٣٠ درجة، ثم بزاوية ٤٥ درجة مع التبرير.

من خلال تفحص الباحث لمحتوى الهندسة بعناية شديدة لمعرفة الكيفية التي عرض بها المحتوى الهندسي في الكتب الثلاثة تبين الآتي:

– لم يجد الباحث أنشطة تجعل المستوى التحليلي أساساً للمستوى الاستدلالي غير الشكلي.

– التركيز في محتويات الهندسة في الصفوف الثلاثة على الجانب التلقيني الاستعراضي للمبرهنات وبراهينها على حساب تنظيم الأشكال بطريقة منطقية وفهم التداخلات بين الأشكال المختلفة.

– افتقار المحتوى إلى الأنشطة التي تتعامل مع الأشياء الواقعية، حيث نجد أن حوالي ١١.٠٪ من محتوى الكتب الثلاثة لم يصنف إلى أي مستوى من مستويات فان هيل، وذلك لأنها عبارة عن تمارين روتينية تتطلب تطبيقاً مباشراً لصيغ رياضية مثل صيغة إيجاد مساحة شكل أو محيطه.

## مناقشة النتائج

تم تحليل الأنشطة الهندسية في كتب الرياضيات للصفوف من ٧–٩ من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، وتحديد مستويات التفكير الهندسي المتضمنة فيها، وفقا لنظرية فان هيل. ولقد أبرزت نتائج الدراسة ثلاثة أمور أساسية، نتيجة لتحليل المحتوى الهندسي في كتب الرياضيات لهذه الصفوف على النحو الآتي:

أولاً: تحتل الأشكال الهندسية وخواصها موقعا مميزاً في مرحلة التعليم الأساسي، إذ يعني كتاب الصف السابع بتوضيح العديد من خواص المثلث، ويعالج كتاب الصف الثامن مزيداً من هذه الخواص من خلال العلاقة بين أضلاع المثلث وزواياه، ويعكس تحليل كتاب الصف التاسع تركيزاً على تناول الدائرة، والشكل الرباعي الدائري، والعلاقة بين أوضاع دائرتين، ورغم أن التركيز فيها انصب على المستويين التحليلي و الاستدلالي غير الشكلي، فإن هذه المفاهيم عرضت بطريقة نمطية لا تساعد على أن يكون المستوى التحليلي أساساً للمستوى الاستدلالي غير الشكلي. أي أن محتوى الهندسة في الكتب الثلاثة لم يظهر نقاط التحقيق والتعميم جنباً إلى جنب مع نقاط عدم التحقيق والتعميمات الواسعة.

ثانياً: تركز نسبة كبيرة من محتويات كتب الهندسة على المستوى الاستدلالي غير الشكلي، وهو ما يراه معظم الباحثين أنه المستوى الملائم لهذه المرحلة، إلا أن الانتقال عبر المستويات

ليس بالتقنين المقترح لفان هيل. فقد عرضت المعلومات في معظم الموضوعات بطريقة تؤكد بقاء الحقائق والمفاهيم، والمبرهنات في بنى ثابتة ومغلقة تدعو المتعلم إلى حفظها في أنساق منفصلة غير محفزة للمتعلم على القيام بعملها واكتشافها. وبهذا فقدت الهندسة المدرسية دورها في تنشيط عمليات التخمين، والتصور والتخيل، والتعليل والاستدلال.

وأخيراً: إن محتوى الهندسة في الكتب التي تم تحليلها عبارة عن مناشط خوارزمية محدودة ونواتج معرفية تفتقر إلى أنماط التماسك بين البنى الهندسية والبنى الرياضية المتعددة من جانب، وبين البنى الهندسية والواقع من جانب آخر. ومن هنا نستطيع القول إن دور الهندسة المدرسية لم يتحقق في مساعدة الطلبة على مشاهدة جسور التواصل والانتقال، والتكامل بين الرياضيات والمجالات الأخرى.

## التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، يوصي الباحث بالآتي:

– تبني نظرية فان هيل من قبل واضعي المناهج عند إعادة النظر في محتوى الهندسة بمنهج الرياضيات المدرسية.

– وضع استراتجية واضحة ومحددة في بناء محتوى هندسة الصفوف من ٧–٩ من التعليم الأساسي بحيث يوجه المتعلم إلى المرور بكافة مراحل تكون المفهوم في الهندسة، والذي يمر بمرحلة الإدراك التي تتطلب خبرات حسية بالأشياء أو الأشكال، ومرحلة التمييز التي تتطلب إدراكاً واعياً لعناصر الخبرة، ومرحلة التجريد التي تعتمد على رؤية العناصر المشتركة والعلاقات، ومرحلة التكامل التي تؤدي إلى تعميم ينطبق على الأشياء أو الأفكار، ثم الاستنتاج الذي يتطلب التحقق من التعميم باستخدام البرهان.

– تضمين كتب الرياضيات للصفوف الثلاثة أنشطة هندسية تساعد المتعلم أن يكون عنصراً نشطاً من خلال تنظيم وترتيب المحتوى بطريقة تساعد المتعلم على استخدام الطي، والنسخ، وغيره من الوسائل لإعداد ورسم الأشكال الهندسية واكتشاف خواصها.

– تضمين كتب الرياضيات للصفوف الثلاثة أنشطة هندسية تتعامل مع الأشياء الواقعية وتعمل على ربط الهندسة في مجالات الرياضيات والعلوم الأخرى.

## المراجع

أبوعميرة، محبات (١٩٩٦). **المتفوقون والرياضيات: دراسات تطبيقية**. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

سلامة، حسن علي (١٩٩٥). **طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

عبدالقادر، أيمن مصطفى (١٩٩٧). **فهم الأشكال الهندسية وخواصها لدى التلاميذ معلمي الرياضيات وعلاقته بمستويات فان هيل للتفكير الهندسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

عبيد، وليم (١٩٩٣). تقرير عن مؤتمر الكونجرس العالمي لتعليم الرياضيات المنعقد بكندا في الفترة من ١٧ – ٢٣ أغسطس ١٩٩٢م. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، ٨ (٢٧)، ١٩٣- ٢٠٤.

Clements, D. H., & Battista, M. T. (1992). Geometry and spatial understanding. In Dougles A. Grouws (Ed.,). **Handbook of research mathematics teaching and learning.** New York: McMillan.

Fuys, D., Geddes, D & Tischler, R. (1988). The Van Hiele Model of thinking in Geometry among adolescents. **Journal for Research in Mathematics Education** (Monograph), (3), 234-256.

Fuys, D., Geddes, D., & Tischler, R. (1984). **English translation of selected writings of Dina Van Hiel –Geldof and Pierre M. Van Hiele.** Brooklyn College, School Education. (ERIC, Document Reproduction Service No. ED 287 697).

Hoffer, A., (1981). Geometry is more than proof. **Mathematics Teacher, 74**(1), 11-18.

Marrades, R.; Gutierrez, A. (2000). Proofs produced by secondary school students learning geometry in a dynamic computer environment. **Educational Studies in Mathematics 44**(1/2), 87-125.

National Council of Teacher of Mathematics (NCTM) (1989). **Curriculum and evaluation standards for school mathematics.** Reston, VA: Author.

National Council of Teacher of Mathematics (NCTM) (2000). **Principles and standards for school mathematics.** Reston, VA: Author.

Prescott, A., Mitchelmore, M., & White, P. (2002). **Students' difficulties in abstracting angle concepts from physical activities with concrete material.** Proceedings of the Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australia Incorporated (ED 472950).

Teppo, A. (1991). Van Hiele levels of Geometric thought revisited. **Mathematics Teacher, 84**(3), 210–221.

187
المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# درجة ممارسة طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن للقيم التربوية

**د. عمر محمد الخرابشة**
كلية الأميرة عالية الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

188
المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# درجة ممارسة طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن للقيم التربوية

**د. عمر محمد الخرابشة**
كلية الأميرة عالية الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

## الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرّف درجة ممارسة طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن للقيم التربوية ومعرفة أثر اختلاف التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي للطالبات على درجة ممارستهن للقيم التربوية.

طبقت الدراسة على عينة عشوائية بلغت (٤٦٩) طالبة من الملتحقات ببرنامج البكالوريوس في التخصصات المختلفة التي تطرحها الكلية، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

توصّلت الدراسة إلى أنّ درجة ممارسة الطالبات للقيم التربوية كانت عالية جداً في (٢٢) قيمة، وعالية في (١٥) قيمة، ومتوسطة في ثلاث قيم، وضعيفة في قيمة واحدة. كما توصّلت الدراسة إلى أنّ القيم الدينية والعقائدية كانت في المركز الأول من حيث درجة الممارسة تلتها القيم الاجتماعية ثم الجمالية، وفي المرتبة الأخيرة جاءت القيم الاقتصادية، وعدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الطالبات في الكلية للقيم التربوية تُعزى إلى متغيري القسم الأكاديمي والمستوى الدراسي. وانتهت الدراسة إلى عددٍ من التوصيات.

**الكلمات المفتاحية**: القيم، القيم التربوية، كلية الأميرة عالية الجامعية.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٦/٣/١٣    * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/١١/٢٢

# The Extent of Application of Educational Values Among the Female Students of Princess Alia University College at AL-Balqa'a Applied University in Jordan

**Dr. Omar M. Al-Kharabsheh**
Princess Alia University College
Al-Balqa'a Applied University

## Abstract

This study aimed at identifying the extent of enthusiastic educational values among female students of princess Alia University College in Jordan. The study aimed also at identifying the influence of academic partition and students' educational level on their fervent of educational values.

The research sample consisted of (469) students in different department and fields during the first semester of the academic year 2005/2006. A questionnaire was used to collect data.

The results of a standardized evaluation of the extent of enthusiastic educational values were very high in (22) values, high in (15) values, and moderate in three values. Where as one weak value was identified. The religious values were among the highest ranked values followed by the social values and the appealing values respectively. At last, were the economical values.

The results showed no significant correlation among students' academic partitions or educational level with their extent of enthusiastic educational level. Recommendations for addressing high and low values in both research and academic work were discussed.

**Key words:** values, educational values, Princess Alia University College.

190
المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# درجة ممارسة طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن للقيم التربوية

**د. عمر محمد الخرابشة**
كلية الأميرة عالية الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

## مقدمة

القيم وسائط تشير إلى الوسط الممكن، والحدود التي يترتب على الأفراد مراعاتها عندما يرغبون في إقامة علاقات بعضهم مع بعض أو يقومون بها فعلا، وتيسّر اكتشاف انفتاح أفق عالم مشترك يمكن العيشُ فيه، وهي ليست مثلاً عليا مطلقةً أو متعاليةً بل هي تفرض ذاتها من حيث كونها وسائل تواصل وتبادل يصعب فصلها عن تطلعات الآخرين (رزفبر،٢٠٠١).

وتؤثّر القيم بشكلٍ كبيرٍ في تغيير اتجاهات الأفراد والمجتمعات، حيث يؤدّي تغيرها أو تغير نظامها من حقبةٍ زمنيةٍ إلى أخرى إلى تغيير الاتجاهات نحو موضوع معين، أو موقف معين، ولا شك أنّ القِيم الإيجابية تتحدد بناءً على أسس عقلية وذهنية بعدَ التفكير والتحليلَ والاستنتاج المبني على المنطق، فإذا ما وجدنا ثغرةً ما في منطقِ الشخصِ الذي نتحدث معه فإنّه من السهل الوصول إلى عقله والتغيير فيه، ولعلّ من أصعب القيم من حيث إمكانية التغيير هي القيم الدينية، كونها مرتبطة بالروحانيات المستندة إلى الإيمان العميق، مما يعطيها قوةً وصلابةً، والقيم غير ثابتة بل متغيرة بشكلٍ مستمر، فما كان منها سلبياً في وقت سابق قد يكون إيجابياً في وقتنا الحالي، والعكس صحيحٌ فيتعلّمها الفرد في المنزل، أو السوق، أو المدرسة، أو الجامعة، أو في أي مكانٍ يوجد فيه، فتنبع القيم من التفاعل الاجتماعي بين الأفراد في المجتمع، فإذا ما وُجدَ مجموعة أفراد في مكان ما، فإننا نجد أنّهم يتعاملون مع بعضهم، ويحتكون مع بعضهم، وتنشأ بينهم علاقاتٌ، ويتعارفون على تقاليد وعادات موحدة، يتفاهمون مع بعضهم على أساسها، ويحافظون عليها ويدافعون عنها، ويظهر ذلكَ كلّه في تصرفاتهم وسلوكهم (العادلي، ١٩٩٢).

ويمكن القول أيضاً إنّ القيم أحكامٌ مكتسبةٌ من الظروف الاجتماعية، يتشربها الإنسان ويحكم بموجبها على ما حوله، وتحدد مجالات تفكيره، وسلوكه، وتؤثّر في عمله، وتعلمه وتختلف درجة القيمة وشدّتها، وحدّتها، باختلاف المجتمعات كون القيمة اهتمامٌ، أو اختيارٌ أو تفضيلٌ يصدر عن الإنسان على الأشياء بالاعتماد على المعايير والمبادئ الموضوعة من المجتمع الذي يحدد المرغوب والمرفوض (ناصر،٢٠٠١).

تتمثل خصائص القيم كما أشار كل من أبو العينين وويح وبركات (٢٠٠٣) فيما يأتي:
القيم تجريدية: كونها معانٍ مجردة تتسم بالموضوعية والاستقلالية، فالنافع يبقى نافعاً نفعاً كلياً، وإدراك قيمة الأشياء والوعي بها هو بمثابة رد فعل إنساني، والقيمة ترتبط بالزمان والمكان، ولا مجال لفهمها إلا في السلوك المتمثل في الإطار الثقافي الذي يعيشه الإنسان، وعليه فالقيم معان كلية، ومطلقة، ومجردة، ومرتبطة بالواقع والسلوك.
المعرفة بالقيم قبلية وتسبق السلوك: ويدركها الإنسان بنوع من الرؤيا الباطنة، وهي رؤيا وجدانيةٌ عاطفيةٌ قلبيةٌ، ويكون إدراكها بنوعٍ من الوجدان والعاطفة، مع عدم الاستغناء عن العقل، لاستشعار عظمة القيم.
القيم تقتضي الاختيار والانتقاء: تمتاز القيم بأنّها تترتب فيما بينها ترتيباً هرمياً، فتهيمن بعض القيم على غيرها أو تخضع لها، فالفرد الذي يتبنى قيمةً معينةً يحاول تحقيق كل رغباته ذات القيمة، لكن الظروف قد تفرض الاهتمام بقيم أخرى، مما يؤدي إلى حدوث تعارض فيما بين هذه القيم، فتخضع القيم الأقل قبولاً للأكثر قبولاً، وفق ترتيبٍ معينٍ يتناسب والظروف المحيطة، فكان التمييز بين نوعين من القيم حسب الترتيب القيمي هما: قيمٌ نهائيةٌ تُطلب لذاتها، وقيمٌ وسيطيةٌ تتحقق من خلالها القيم النهائية.
التدريج القيمي ليس جامداً: كونه متحركا متفاعل حيث إنّ تكوين القيم يكون نتيجة تفاعل الفرد بمحدداته الشخصية مع المتغيرات الاجتماعية، أو السياق الاجتماعي نفسه.
للقيم علاقاتٌ فارقةٌ: فهي تختلف عن العادة التي تشير إلى نمطية بسيطة تجلب اللذة لمن يقوم بها، وهي مجرد سلوك متكرر لفرد معين بطريقة تلقائية في مواقف مختلفة، أمّا القيمة فهي تتضمن تنظيمات أكثر تعقيداً، وأكثر تجريداً، وتنطوي على أحكامٍ معياريةٍ، يتمكن الفرد معها من التمييز بين الخير والشر، والصواب والخطأ.
القيم ذاتيةٌ وشخصيةٌ: حيث إنّها ترتبط بشخصية الإنسان وذاته، بشكل كبير، وتظهر القيم لديه بأشكال مختلفة، كاهتمامات، أو اختيارات،أو حاجات، أو أحكام، أو اتجاهات، مما يؤكد ذاتيتها وشخصيتها، ويختلف الأفراد في تقدير أهميتها، والاهتمام بها تبعاً لذواتهم وشخصياتهم، فاختلاف الأفراد في إصدار أحكامهم على الأشياء إنما هو ناجمٌ عن اختلاف شخصياتهم وتراكيبها واختلاف معتقداتهم نحوها، فلا يشترط أنّ الشيء الذي يسعد شخصاً أنهّ يسعد شخصاً آخر بالضرورة، ولربما يثير الشيء نفسه لدى شخصٍ آخر الغضب أو الاشمئزاز أو الرفض (الجلاد، ٢٠٠٥).
القيم اجتماعية: كونها تنطلق من إطارٍ اجتماعي معين، ووفق هذا الإطار تصدر الأحكام على سلوك الأفراد، وبما يتناسب مع درجة القبول من المجتمع (أبو جادو، ٢٠٠٤).
تؤدي القيم وظائف متعددة في حياتنا اليومية، حيث إنّها تزودنا بشعور من التوجيه الداخلي، النابع من صميم ذاتنا، وتمكّننا من ضبط أنفسنا، وتحديد توقعات الآخرين منا،

ومن خلالها نستطيع الحكم على تصرفات الآخرين وسلوكياتهم، وتزودنا القيم بالوعي اللازم لمعرفة الأمور ومحاكمتها، وتساعدنا في التمييز بين كل ما هو صحيحٌ وما هو خاطئٌ، وما هو مرغوبٌ وما هو مرفوضٌ، وما هو أخلاقيٌ وما هو غير أخلاقي، وهي أيضاً تشكل إطاراً عاماً للجماعة، ونمطاً من أنماط الرقابة الداخلية في حركة الجماعة ومعايير تصرفات أعضائها (هندي وعليان والعموري وحواشين، ١٩٩٠).

تؤثر القيم بدرجات مختلفة في أفعالنا، ويعود ذلك إلى أنّ القيم ليست متساويةً في الأهمية، كونها تقع في ترتيباتٍ هرميةٍ، وعموماً يمكن تصنيف القيم إلى (المغربي، ٢٠٠٤):

قيمٌ فكريةٌ: وهي القيم التي تنتج عن الاتجاهات العقلية، أو الفلسفية للفرد، وتهتم بشكلٍ خاصٍ بالبحث عن الحقائق، وأسباب حدوثها بشكلٍ منظم قابلٍ للتطبيق.

قيمٌ اقتصاديةٌ: وهي التي تؤدي اتجاهاتٍ عمليةٍ، وتركّزُ على النواحي الاقتصادية، والأهداف، وما ينتج عنها من تحقيقٍ مادي.

قيمٌ جماليةٌ: وهي التي تتعلقُ بالجوانب الفنية، والجمالية في الحياة، من حيث التشكيل، والتنسيق، والانسجام في التعبير والابتكار والتذوق الفني (فلية وعبد المجيد، ٢٠٠٥).

قيمٌ سياسيةٌ: وهي ما يتعلق بمظاهر القوة، والنفوذ، والسيطرة، سواء تعلّقت بالفرد، أو الجماعة.

قيمٌ دينيةٌ: وتتضمن الاهتمام بالمعتقدات والقضايا الروحية والدينية والغيبيات والبحث في حقائق الوجود وأسرار الكون (الجلاد، ٢٠٠٥).

قيمٌ نظريةٌ: وهي التي تعطي أهميةً كبيرةً للوصول إلى الحقيقة، من خلال المدخل العقلاني الناقد (Robbins, 1998).

قيمٌ اجتماعيةٌ: وهي كل ما يتعلق بالعلاقات الإنسانية، وترابط المجتمع وتفاعلات الأفراد، فالإنسان كائنٌ اجتماعيٌ بطبعه، يتميز عن غيره من المخلوقات بوعي الشعور الاجتماعي، الذي يدرك به واقعه، وما يترتب على ذلك من مواقف سلوكيةٍ منوّعةٍ، وفقاً للظروف (زيود، ٢٠٠١).

والقيم الدينية في الإسلام مؤثرة بشكلٍ كبيرٍ على القيم الأخرى، فالقيم السياسية تؤسس على القيم الدينية، والنظم التعليمية تعكسُ القيم الدينية الإسلامية، والحياة في الأسرة محكومةٌ بالشريعة، والأخلاق في أساسها مستمدةٌ من الأخلاق الإسلامية، وبالتالي نشاطات المسلم جميعها يتوقّع أن تعكس القيم الإسلامية (بيومي، ٢٠٠٢).

ويتعدى دور الدين في تشكيل القيم الدينية إلى تشكيل القيم الثقافية، والأخلاقية، فهي أيضاً يجب أن تكون نابعةً من الدين، وهو عندما يسهم في تشكيل هذه القيم ليس باعتبارها قيماً نظريةً مجردةً، ولكن باعتبارها قوى وطاقات للتوجيه والترشيد الإنساني، فالقيم بمجموعها تقوم بدورٍ فاعلٍ في الوجود الإنساني، كونها المسؤولة عن التغيير اللازم في وعي

الإنسان، وشخصيته وبناء نظام فاعل للقيم الثقافية، يشكل البناء الأساسي لكامل المجتمع ونشاطاته وتطلعاته (برغوث، ٢٠٠٢).

هناك عدد من النظريات تطرقت إلى اكتساب القيم، وكيفية تفسيرها (الشناوي وأبو الرب وعبيد وجودت والرفاعي وبني مصطفى، ٢٠٠١) من بينها ما يأتي:

نظرية التحليل النفسي: تنظر هذه النظرية إلى أنّ عملية اكتساب القيم تبدأ من مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يتوحد الطفل مع والديه اللذين يقومان بدور ممثلي النظام، فيتعلم منهما القواعد الأخلاقية، والقيم التقليدية، ومثل المجتمع العليا، فتتكون لديه نظم من القيم، والقواعد الأخلاقية، والمرغوبات.

النظرية السلوكية: تنظر هذه النظرية إلى أنّ عملية اكتساب القيم تتم عن طريق التعزيز، ويتم التعامل مع القيم على أنّها إمّا إيجابيةٌ أو سلبيةٌ، وعلى أنّها سلوكياتٌ يتم اكتسابها نتيجة تفاعل المتعلم مع المثيرات البيئية، وتعزيز استجاباته لها، فهو يتعلم السلوك المرغوب فيه أو المرغوب عنه من خلال اعتماده على مبادئ التعلم القائمة على تدعيم الاستجابات وتعزيزها.

النظرية المعرفية: تنظر هذه النظرية إلى عملية اكتساب القيم على أنّها عملية إصدار أحكام، وترتبط بشكلٍ وثيقٍ بنمو التفكير عند الإنسان، ومحاولته تحقيق التوازن في علاقاته الاجتماعيّة وقدراته العقليّة.

وقد تطرقت العديد من الدراسات إلى موضوع القيم التربوية، وعالجته من زوايا مختلفة حيث توصل الباحثان فخرو والروبي (١٩٩٥)، إلى أنّ القيم لدى الطالبات القطريات كانت على التوالي: القيم النظرية، الاقتصادية، الجمالية، الاجتماعية، السياسية والدينية. ووجود تغير في القيم النظرية مع اختلاف التخصص حيث كانت مرتفعةً لدى طالبات العلوم الطبيعية، ثم الشريعة وأقلهن طالبات الإنسانيات، وكانت القيم الاقتصادية مرتفعةً لدى طالبات السنة الرابعة، ثم تقل كلما نزلنا في المستوى الدراسي لتكون أقلّها عند طالبات السنة الأولى.

كما هدفت دراسة الخلف (١٩٩٦)، إلى تعرّف القيم التربوية التي ينبغي توافرها لدى طلبة كليات التربية الرياضية، وتوصل الباحث إلى وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى إلى متغير الجنس، ولصالح الذكور في أبعاد القيم: السياسية، والاقتصادية والمعرفية بينما تفوّقت الإناث في بُعد القيم الجمالية.

وهدفت دراسة برومل (Brummel, 1998) وهي دراسةٌ نوعيةٌ لقيم التعليم لكل من الوالدين والمربين في المجتمعين الهندي والكندي، إلى اختيار قيم تعليمية من قبل الوالدين والمربين في المجتمعين الكندي والهندي، ومعرفة مدى تأثير أولياء الأمور ومدارس المجتمع الهندي على قيم الطلبة، وتوصّلت الباحثة إلى أنّ التعاون العائلي المدرسي هو الذي يشجع

على إيجاد قيم مشتركة لدى الطلبة.

وتوصّلت دراسة فريحات (١٩٩٨)، والتي هدفت إلى تعرّف مستوى الاعتقاد بمنظومة القيم التربوية الإسلامية، ودرجة ممارستها لدى طالبات الجامعات الحكومية في الأردن، إلى أنّ أعلى مستوى تم تسجيله لدى الطالبات كان في منظومة القيم التربوية الإسلامية، وسجّل المجال العقائدي أعلى نسبة، بينما أدناها كان في المجالات: الاقتصادية، الجمالية والبيئية على التوالي، وتوصّلت الباحثة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى إلى متغير المستوى الدراسي في درجة الاعتقاد، في حين كان له أثرٌ دالٌ إحصائياً في درجة الممارسة.

هدفت دراسة التل وأبو بكرة (١٩٩٨) إلى تحديد أبعاد القيم الإسلامية وتطوير مقياس لها انتهى إلى (٥٨) فقرةً كشف التحليل العاملي للمحاور خمسة عوامل تفسّر (٥٤)٪ من التباين وكانت القيم الروحية والوجدانية (الانفعالية) والاجتماعية والسلوكية والعقلية على التوالي.

وتوصّلت دراسة الرشيد (٢٠٠٠)، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية للقيم التربوية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الكويت تعود إلى متغير العمر، حيث إنّ الأفراد الأكبر عمراً أكثر اكتساباً للقيم، نظراً لخبراتهم المتزايدة، والمتراكمة، فيما كانت منخفضةً لدى الأفراد الأقل عُمراً، كما توصل الباحث إلى عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ للقيم التربوية بين الجنسين من طلبة كلية التربية في جامعة الكويت.

وهدفت دراسة الجوارنة (٢٠٠١)، إلى تعرّف درجة ممارسة طلبة كلية الشريعة في جامعة اليرموك للقيم التربوية من وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس، والطلبة أنفسهم، وتوصل الباحث إلى أنّ مجالات القيم التربوية الممارسة لدى طلبة الكلية كانت مرتبة في مجالاتها كالآتي: الاقتصادي، الفكري، الاجتماعي، الجمالي على التوالي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات تقديرات الطلبة وبين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة ممارسة القيم التربوية لدى الطلبة. ووجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة القيم التربوية للطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تُعزى إلى متغير التخصص، ولصالح تخصص الفقه، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة القيم التربوية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

وتوصّلت دراسة إسماعيل (٢٠٠٢)، إلى أنّ ممارسة طالبات جامعة تعز في الجمهورية اليمنية للقيم التربوية كانت إيجابيةً وبدرجة عالية، وكانت مرتبة تنازلياً في المجالات الآتية: المجال الفكري ثم الجمالي ثم الاجتماعي والاقتصادي. كما توصّلت دراسة قمحية (٢٠٠٣)، إلى أنّ طلبة الجامعات الفلسطينية أعطوا أهميةً أكثر لقيم التدين، والعمل لليوم الآخر، والأمن الأسري، واحترام الذات، في حين كانت القيم التالية بدرجةٍ أقل: الاعتراف الاجتماعي، عالم يسوده الجمال، المتعة والسرور.

وتوصّلت دراسة التل (٢٠٠٣)، إلى أنّ القيم الدينية احتلت المرتبة الأولى لدى طلبة جامعة الزرقاء الأهلية بالأردن، ثم القيم الاجتماعية، فالمعرفية، والسياسية، والجمالية، والاقتصادية،

على التوالي، في حين كانت هناك فروقٌ دالةٌ إحصائياً بين الجنسين في درجة تفضيلهم للقيم الاجتماعية، والمعرفية، والسياسية، والجمالية، والاقتصادية، ووجود فروق دالة إحصائياً في درجة تفضيل كل من القيم الدينية، والاقتصادية، تُعزى إلى المستوى الدراسي.

وتوصّلت دراسة الخوالدة، (٢٠٠٣) إلى أنّ درجة اعتقاد طلبة جامعة اليرموك في الأردن لمنظومة القيم الأخلاقية الإسلامية كانت عاليةً، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اعتقاد الطلبة، وبين متوسطات درجات ممارستهم لمنظومة القيم الأخلاقية الإسلامية، ولصالح درجة الاعتقاد بمعنى أنّ حالة الاعتقاد كانت أعلى من حالة الممارسة على أرض الواقع. كما توصل الباحث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الاعتقاد، ومتوسطات الممارسة للقيم الأخلاقية الإسلامية، تُعزى إلى متغيرات: الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، ومكان السكن، والانتماء للأحزاب السياسية.

يظهر من عرض الدراسات السابقة اختلاف نتائجها حيث يبين بعضها وجود فروق دالة إحصائياً بين متغيرات الدراسة بينما يشير بعضها الآخر إلى عدم وجود مثل هذه الفروق، حيث أشار بعضها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير الجنس (الخلف، ١٩٩٦؛ التل، ٢٠٠٠)، وبعضها إلى فروق تُعزى إلى متغير المستوى الدراسي (فخرو والروبي، ١٩٩٥) وبعضها إلى فروق تُعزى إلى متغير التخصص (فخرو والروبي، ١٩٩٥) وبعضها توصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير المستوى الدراسي (فريحات، ١٩٩٨؛ الجوارنة، ٢٠٠١؛ الخوالدة، ٢٠٠٣)، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير الجنس (الرشيد، ٢٠٠٠؛ الخوالدة، ٢٠٠٣).

وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأن الكلية موضوع الدراسة هي كلية يقتصر التدريس فيها على الإناث في مرحلة البكالوريوس، حيث إنّ الطالبات عندما يكن بعيدات عن الطلاب قد تكون تصرفاتهن والقيم الممارسة لديهن تختلف عن زميلاتهن اللاتي يدرسن في كليات مختلطة، حيث الأولى أقرب إلى الممارسة العفوية والفطرية البعيدة عن التكلف، والتظاهر بمظاهر أبعد ما تكون عن الحقيقة لتشكيل اعتقاد لدى الآخرين ربما يخالف الواقع.

كم أن الدراسات السابقة تناولت جانبا أو أكثر من القيم لدى الطلبة، أمّا الدراسة الحالية فقد سعت إلى دراسة معظم الجوانب الخاصة بالقيم، وهذا لم يتطرق إليه بشكل متكامل أي من الباحثين السابقين؛ مما يعطي الدراسة الحالية أهمية واهتماماً وربما وضعاً خاصاً.

## مشكلة الدراسة

لمّا كانت القيم التربوية تقوم بدور رئيس في تشكيل شخصية الإنسان، وتشكل إطاراً مرجعياً تدور حوله، وتتشكل وفقه قناعات الإنسان، وتصرفاته، وسلوكه، ولمّا كانت المؤسسات التربوية ضعيفة في غرس القيم التربوية في نفوس أبنائها بالشكل المطلوب، أو

وجود ضعف في هذا الجانب أدّى إلى وجود صراع قيمي لدى الأفراد عموماً، والطلبة بشكلٍ خاصٍ، الأمر الذي يرتّب على الباحثين التربويين الاهتمام بذلك، وإعطاء القيم الاهتمام والرعاية. كما أن التعارض في نتائج بعض الدراسات السابقة وتباين الأولويات في القيم من مجتمع إلى آخر، ربما لتغير الظروف والمعطيات من مجتمع إلى آخر، فقد تكون الظروف الاقتصادية مختلفة أو المكان الجغرافي أو الزمان الذي أجريت فيه هذه الدراسات كذلك ونحن نعرف أن التغير في الكون متسارع أكثر منه في أي زمن مضى نظرا للانفتاح الذي يشهده العالم وثورة الاتصالات التي جعلت من العالم قرية كونية، وأصبح الفرد فينا يستطيع وهو في بيته أن يطّلع على ثقافات الشعوب الأخرى وقيمها وقد يتأثر في بعض منها، إذا ما تشكلت لديه القناعة بها،فضلاً عن انعدام الدراسات التي أجريت في هذا الموضوع على عينة الدراسة على وجه الخصوص أو على الأقل في حدود علم الباحث، هذه الأمور مجتمعة تعطي مسوغاً قوياً لإجراء مثل هذه الدراسة.

### أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

١. تعرّف درجة ممارسة طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية للقيم التربوية.

٢. معرفة أثر التخصص الأكاديمي على درجة ممارسة طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية للقيم التربوية.

٣. معرفة أثر المستوى الدراسي على درجة ممارسة طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية للقيم التربوية.

### أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ما درجة ممارسة طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية للقيم التربوية ؟.

٢. هل توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة ممارسة طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية للقيم التربوية باختلاف القسم الأكاديمي والمستوى الدراسي؟

### أهمية الدراسة

يمكن إبراز أهمية الدراسة بالنقاط الرئيسة الآتية:

١. تكوين صورة واضحة حول درجة ممارسة الطالبات في كلية الأميرة عالية الجامعية/ جامعة البلقاء التطبيقية للقيم التربوية.

٢. الكشف عن منظومة القيم السائدة لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية وتعرّفها، الأمر الذي من شأنه مساعدتنا بوصفنا باحثين وتربويين في تعرّف التوجهات القيمية الإيجابية والسلبية لدى الطالبات عينة الدراسة، ثم الكشف عن العوامل المحرّكة للسلوك الإنساني.

٣. يمكن أن تقدم هذه الدراسة للمسؤولين عن التعليم العالي، وأعضاء هيئة التدريس، صورةً واضحةً حول القيم التربوية التي ينبغي عليهم الاهتمام بها، وتنويعها، وغرسها وتعزيزها في نفوس الطلبة.

٤. فضلاً عن أنّ نتائج هذه الدراسة من شأنها أن تقدم لمتخذي القرار في مؤسسات التعليم العالي الأردنية– وحتى العربية– معلومات مفيدة لاستخدامها في اتخاذ القرارات التربوية، وبناء البرامج التي من شأنها تعزيز القيم الإيجابية لدى النشء.

**حدود الدراسة**

تتحدد الدراسة في ثلاثة حدود رئيسة هي:

١. حدودٌ بشريةٌ: تتمثل في طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية، والملتحقات ببرنامج البكالوريوس في جميع التخصصات التي تطرحها الكلية، وقد استثنى الباحث برامج الدبلوم المتوسط، و الدبلوم العالي، والماجستير، ليكون مجتمع الدراسة متجانساً، فضلاً عن أنّ المدة التي تقضيها الطالبات في البرامج المستثناة أقل من تلك التي تقضيها زميلاتهن في برنامج البكالوريوس، مما قد يؤثّر في درجة ممارستهن للقيم التربوية.

٢. حدود زمانية: تتمثل بالعام الجامعي ٢٠٠٥/٢٠٠٦.

٣. حدود مكانية: تتمثل بموقع كلية الأميرة عالية الجامعية الكائن في عمان بالأردن.

**التعريفات الإجرائية**

**درجة الممارسة:** هي الدرجة التي تختارها الطالبات أفراد العينة بشكل ذاتي على السلم الموضوع في أداة الدراسة لقياس درجة ممارستهن لفقرات منظومة القيم التربويةً الواردة فيها وتتراوح بين (١و٤).

**كلية الأميرة عالية الجامعية:** هي إحدى كليات جامعة البلقاء التطبيقية وتمنح درجات الدبلوم المتوسط والبكالوريوس والدبلوم العالي، والماجستير، وتقتصر الدراسة في برنامجي الدبلوم المتوسط والبكالوريوس على الإناث فقط، ومفتوحة للجنسين في برنامجي الدبلوم العالي والماجستير.

**القيم:** عرّف روكيش (Rokeach, 1973, p. 5) القيم بأنها: "القناعات الأساسية التي تجعل نمطا سلوكيا معينا أو غاية في الوجود مفضلة شخصيا أو اجتماعيا على نمط سلوكي

مناقض أو غاية أخرى في الوجود". كما عرّفها العيسري (٢٠٠١، ص ٢٢) بأنّها: "أطر وقواعد مرجعية للسلوك أفرزتها التفاعلات والخبرات والمعتقدات الإنسانية في مكان وزمن معينين وارتضاها المجتمع بحيث أصبحت تتمتع بحكم الإلزام باعتبارها معيارا للحكم على المسلكيات سواء كانت تلك المسلكيات مرغوباً فيها أو مرغوباً عنها". وعرّفها الخوالدة والرباعي (٢٠٠٤، ص١٦١) بأنّها: "مجموعة المفاهيم والمبادئ التي يؤمن بها المجتمع ويكتسبها الفرد لمحاكمة أقواله وأفعاله كما أنّها المحركة لسلوكه والمتمثلة في مفاهيمه وسلوكياته واتجاهاته".

ويخلص الباحث بعد عرض التعريفات إلى أنّ القيم: منظومة من الأفكار والمعايير والقناعات التي تتشكل لدى الإنسان من خلال تعامله مع البيئة المحيطة وتكون هي المعيار الذي يحكم من خلاله على تصرفاته وتصرفات الآخرين وسلوكاتهم في تعاملهم مع المحيطين بهم.

**التعريف الإجرائي للقيم التربوية:** منظومة المعتقدات والقناعات التي يؤمن بها أطراف العملية التربوية، وتسعى الأنظمة التعليمية إلى تضمينها في المناهج الدراسية، وترسيخها، وتعميقها لدى الطلبة، وتحكم تفاعل الإنسان مع بيئته، وتعامله مع الأفراد المحيطين به، وتساعده على فهم الآخرين.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

### منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لتحقيق أهداف الدراسة كونه الأكثر شيوعاً في البحوث التربوية، ولن تقتصر الدراسة على وصف الظاهرة موضوع البحث، بل يتعداه إلى التحليل والتفسير والتقويم، وصولاً إلى نتائج ذات معنى يمكن تعميمها على الظواهر والظروف المشابهة.

### مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من الطالبات المسجلات في برنامج البكالوريوس في كلية الأميرة عالية الجامعية للفصل الأول من العام الجامعي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ وقد بلغ عددهن (٢٣٤٤) طالبةً.

وقد اختار الباحث عينةً طبقيةً عشوائيةً من الأقسام جميعها، تمثل (٢٠٪) من مجتمع الدراسة، وذلك باختيار عدة شعب دراسية تقدم فيها مساقاتٌ تمثل متطلباً إجبارياً لجميع طالبات الكلية من مستوى البكالوريوس، وتدرّس للطالبات في ساعة معينة، وذلك لضمان عدم تكرار تعبئة الطالبة لأكثر من استبانة بمعنى استحالة تسجيل الطالبة لمساقين في الوقت نفسه، هذا وقد بلغت عينة الدراسة (٤٦٩) طالبةً، ويوضّح الجدول رقم (١) توزيع مجتمع الدراسة وعيّنتها حسب الأقسام الأكاديمية.

**الجدول رقم (١)**
**يبين توزيع مجتمع الدراسة وعينتها حسب الأقسام الأكاديمية**

| القسم | عدد الطالبات * | العينة(٢٠) ٪ من مجتمع الدراسة |
|---|---|---|
| قسم العلوم المالية والإدارية. | ١٤٩ | ٣٠ |
| قسم العلوم التربوية. | ٨٧١ | ١٧٤ |
| قسم العلوم الأساسية. | ١٠٨٥ | ٢١٧ |
| قسم العلوم التطبيقية. | ٢٣٩ | ٤٨ |
| المجموع | ٢٣٤٤ | ٤٦٩ |

* المصدر: إحصائية غير منشورة صادرة عن قسم القبول والتسجيل في كلية الأميرة عالية الجامعية ٢٠٠٥.

### أداة الدراسة

قام الباحث بتطوير الاستبانة التي استخدمتها فائزة إسماعيل (٢٠٠٢) لقياس درجة ممارسة طالبات الكلية للقيم التربوية، وتكوّنت الاستبانة بشكلها النهائي بعد إخضاعها للصدق التحكيمي من (٤١) فقرةً بحيث كانت بالنسبة للقيم الاجتماعية والاقتصادية والجمالية عشر فقرات لكل منها في حين كانت القيم الدينية والعقائدية إحدى عشرة فقرة.

### صدق الأداة

تم عرض أداة الدراسة وقبل توزيعها بشكلها النهائي على (٢٠) عضو هيئة تدريس من المختصّين في العلوم التربوية في الجامعتين: الأردنية والبلقاء التطبيقية، لتدقيقها وتمحيصها، ودراسة مدى صلاحيتها واعتمادها أداة بحث، وتقرير مدى صلاحية فقراتها للقياس، وهل هي مفهومةٌ وواضحةٌ؟ وتم حذف الفقرات الّتي حصلت على نسبة اتفاق تقل عن (٨٠٪) من المحكمين على مدى صلاحيتها، وتعديل بعض الفقرات لتنتهي الأداة إلى (٤١) فقرةً موزعةً حسب الجدول السابق.

### ثبات الأداة

استخدم الباحث طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، حيث قام بتطبيق الأداة بشكلها النهائي على عينة استطلاعية مكوّنة من (٥٠) طالبةً من طالبات الكلية، وهن طالبات شعبة دراسية يتزامن موعدها مع زمن الشعب التي طبقت عليها الأداة لاحقاً، وذلك لضمان عدم دخول هؤلاء الطالبات عينة الدراسة، حيث تم توزيع أداة الدراسة عليهن، وبعد أسبوعين تم إعادة تطبيقها عليهن للمرة الثانية، واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لقياس معامل الثبات، وكان (٠,٨١٣) وهو معامل مقبولٌ إحصائياً في البحوث التربوية. كما استخدم الباحث معادلة كرونباخ ألفا لاستخراج معامل الثبات على الأداة جميعها، وقد بلغ معامل الارتباط

(٠,٩١٢) وهو معامل مقبولٌ إحصائياً أيضاً.

## إجراءات التنفيذ

طبّقت أداة الدراسة على عينة مكوّنة من (٤٦٩) طالبةً من طالبات الكلية، موزعات على الأقسام الأكاديمية جميعها، تم استعادتّها جميعها، كونها وزعت على الطالبات فيً غرفة الصف، وأثناء الحصة الصفية فكانت نسبة العائد (١٠٠)٪.

## الأساليب الإحصائية

استخدم الباحث في معالجة البيانات والتوصل إلى النتائج عدة أساليب إحصائية هي:

١. كما استخدم الباحث الوسط الحسابي المرجّح، والانحراف المعيارين، لكل فقرة من فقرات الاستبانة، والوسط الحسابي المرجّح، والانحراف المعياري لكل مجال على حدة.

٢. تحليل التباين الثنائي، لمعرفة دلالة الفروق في الممارسات على مجالات القيم بالنسبة للمتغيرين المستقلين: القسم الأكاديمي والمستوى الدراسي.

كما استخدم الباحث في قياس الأوساط الحسابية المرجّحة كلا من:

أ. المدى: وهو الفرق بين أعلى مشاهدة وأدنى مشاهدة وكانت في هذه الدراسة ٤-١=٣.

ب. طول الفئة: حيث تم تقسيم المدى على عدد فئات الإجابة عن كل فقرة من فقرات أداة الدراسة فكانت كالآتي: ٣÷٤=٠,٧٥

ج. حساب فترات الأوساط الحسابية المرجّحة لتحديد درجة القوة أو الضعف لكل فقرة أو مجال، وذلك بإضافة طول الفئة إلى قيمة الحد الأدنى للدرجة الضعيفة، ثم طول الفئة لكل درجة، وهكذا وكان توزيع درجات الأوساط تبعا لطول الفئة بحيث الدرجة الضعيفة للفئة (١-١,٧٥) والمتوسطة للفئة (١,٧٦-٢,٥٠) والعالية للفئة (٢,٥١- ٣,٢٥) والعالية جداً للفئة (٣,٢٦- ٤).

## نتائج الدراسة ومناقشتها

### أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

نص هذا السؤال على "ما درجة ممارسة طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية للقيم التربوية؟" وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخراج الوسط الحسابي المرجّح، والانحراف المعياري، لكل قيمة تربوية وردت في أداة الدراسة، حيث تم ترتيبها تنازلياً، وتم استخراج الوسط الحسابي المرجّح، والانحراف المعياري لكل مجال على حدة، وتم ترتيب هذه المجالات تنازلياً وفق الوسط الحسابي المرجّح، لمجال القيم التربوية الممارسة، والجدول رقم (٢) يوضّح ذلك:

**الجدول رقم (٢)**
**يبين الأوساط الحسابية المرجّحة والانحرافات المعيارية**
**لدرجة ممارسة طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية للقيم التربوية**

| الرقم | القيمة | وسط حسابي | انحراف معياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| | القيم الاجتماعية | | | |
| ١. | أعامل جيراني بصورة حسنة. | ٣,٥١ | ٠,٦٩٤ | عالية جداً |
| ٢. | أتواضع في تعاملي مع الآخرين. | ٣,٤٧ | ٠,٦٥٤ | عالية جداً |
| ٣. | استمع للآخرين بأدب. | ٣,٤٥ | ٠,٦٧٧ | عالية جداً |
| ٤. | اقدر قيمة المساواة بين الجنسين في التعامل داخل الأسرة. | ٣,٤٠ | ٠,٧٦٦ | عالية جداً |
| ٥. | أهتم بالتفاعل مع الآخرين وأبني صداقات جديدة. | ٣,٢٢ | ٠,٨١٧ | عالية |
| ٦. | أعدل في تعاملي مع الآخرين في المجتمع. | ٣,٢٠ | ٠,٦٨١ | عالية |
| ٧. | أطبق مبدأ العفو عند المقدرة. | ٣,١٣ | ٠,٨٣٤ | عالية |
| ٨. | أقول الحق مهما كانت النتيجة. | ٣,٠٦ | ٠,٨٠٧ | عالية |
| ٩. | أتقبل آراء الآخرين وأناقشهم فيها بموضوعية. | ٣,٠٠ | ٠,٧٩٣ | عالية |
| ١٠. | أشارك الآخرين في المناسبات الاجتماعية (أفراحهم وأتراحهم) | ٢,٨٨ | ٠,٩٥٥ | عالية |
| | القيم الاقتصادية | | | |
| ١١. | أحرص على إعطاء الآخرين حقوقهم المادية. | ٣,٦٤ | ٠,٥٧٢ | عالية جداً |
| ١٢. | أحافظ على أملاك الآخرين. | ٣,٥٦ | ٠,٦٧٦ | عالية جداً |
| ١٣. | أحترم العمل المثمر والمنتج. | ٣,٥٤ | ٠,٦٣٠ | عالية جداً |
| ١٤. | أسعى أن يكون إنتاجي أكثر من استهلاكي. | ٣,٠٦ | ٠,٨١٦ | عالية |
| ١٥. | أبتعد عن الإسراف والتبذير في كل أمور حياتي. | ٢,٨٣ | ٠,٩٣٦ | عالية |
| ١٦. | أرغب أن تتضمن المقررات الدراسية موضوعات تعالج الإنتاج والتنمية. | ٢,٨٠ | ٠,٩٥٠ | عالية |
| ١٧. | أستثمر وقتي بشكل منتج. | ٢,٧٤ | ٠,٧٤١ | عالية |
| ١٨. | أفضّل أن يكون شريك حياتي من أسرة غنية ومقتدرة. | ٢,٥٢ | ٠,٩٤٩ | عالية |
| ١٩. | أتابع الأخبار التي تعالج مشكلات وقضايا مالية وتجارية. | ١,٨٩ | ٠,٩٢٩ | متوسطة |
| ٢٠. | أراعي في اختيار صديقاتي أن يكن من طبقة اقتصادية عالية. | ١,٤٣ | ٠,٧٠٦ | ضعيفة |
| | القيم الجمالية | | | |
| ٢١. | أهتم بنظافة المنزل وترتيبه. | ٣,٧٠ | ٠,٥٩٧ | عالية جداً |
| ٢٢. | أحرص على التناسق في اختيار ألوان ملابسي. | ٣,٦٢ | ٠,٦٥٢ | عالية جداً |
| ٢٣. | أرتاح لرؤية الأشجار في الأماكن العامة. | ٣,٥٨ | ٠,٧٠٥ | عالية جداً |
| ٢٤. | أشعر بالسعادة عندما تقوم إدارة الجامعة بإظهار القيمة الجمالية لمرافقها. | ٣,٤٦ | ٠,٧٧١ | عالية جداً |

## تابع الجدول رقم (٢)

| الرقم | القيمة | وسط حسابي | انحراف معياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| ٢٥. | أحافظ على نظافة البيئة باستمرار. | ٣,٢٧ | ٠,٧٤٥ | عالية جداً |
| ٢٦. | أستمتع بقراءة القصائد الشعرية التي تمتاز بالوزن والقافية. | ٢,٥٦ | ١,١١٥ | عالية |
| ٢٧. | أحرص على لياقتي البدنية بممارسة الرياضة. | ٢,٥٦ | ٠,٩٤٧ | عالية |
| ٢٨. | أحرص على استخدام الزينة في الأعياد والمناسبات. | ٢,٥١ | ١,٠٥٤ | عالية |
| ٢٩. | أهتم بزراعة الأشجار والورود في حديقة منزلي. | ٢,٣٣ | ١,٠٨٩ | متوسطة |
| ٣٠. | تنتابني حالة من الخجل أثناء وجودي مع الآخرين. | ٢,٣٣ | ١,٠٤٥ | متوسطة |
| | القيم الدينية والعقائدية | | | |
| ٣١. | أصوم شهر رمضان. | ٣,٩٣ | ٠,٣٩٠ | عالية جداً |
| ٣٢. | أحرص على أن أكسب مالا حلالا في كل أعمالي. | ٣,٨٦ | ٠,٤٥٣ | عالية جداً |
| ٣٣. | احترم كبار السن. | ٣,٧٧ | ٠,٥١٤ | عالية جداً |
| ٣٤. | إيماني بالله يجعلني متسامحا مع الآخرين. | ٣,٧٦ | ٠,٤٩٩ | عالية جداً |
| ٣٥. | قدوتي رسول الله في تعاملي مع الآخرين. | ٣,٦٤ | ٠,٧١٠ | عالية جداً |
| ٣٦. | اعطف على صغار السن. | ٣,٦٠ | ٠,٦٦٤ | عالية جداً |
| ٣٧. | أبر والدي دائما. | ٣,٥٦ | ٠,٦٢٨ | عالية جداً |
| ٣٨. | احرص على عدم غش غير المسلمين. | ٣,٥٣ | ٠,٧٠٨ | عالية جداً |
| ٣٩. | أنتهج مبدأ الرحمة في التعامل مع الآخرين. | ٣,٤٢ | ٠,٦٣٤ | عالية جداً |
| ٤٠. | أحافظ على أداء الصلوات في أوقاتها. | ٣,٣٧ | ٠,٨٢٧ | عالية جداً |
| ٤١. | أحرص على الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. | ٣,٢١ | ٠,٨٣٠ | عالية |

يُظهر الجدول رقم (٢) أنّ درجة ممارسة طالبات الكلية للقيم التربوية كانت عاليةً جداً في (٢٢) قيمة شكلت نسبتها (٥٣,٦٦٪) من مجموع القيم التربوية المتضمنة في أداة الدراسة، والممارسة لدى الطالبات حيث تراوحت الأوساط الحسابية المرجّحة بين (٣,٢٦ فما فوق) هي قيم: المعاملة الحسنة مع الجيران، التواضع، والاستماع للآخرين بأدب، والمساواة، وإعطاء الآخرين حقوقهم المادية، والمحافظة على أملاك الآخرين، واحترام العمل المثمر، والاهتمام بنظافة المنزل وترتيبه، والحرص على التناسق في اختيار ألوان الملابس، والارتياح لرؤية الأشجار في الأماكن العامة، والشعور بالسعادة عندما تقوم إدارة الجامعة بإظهار القيم الجمالية لمرافقها، والمحافظة على نظافة البيئة، وصيام شهر رمضان، والحرص على كسب المال الحلال، واحترام كبار السن، والتسامح مع الآخرين، والاقتداء برسول الله عليه الصلاة والسلام، والعطف على الصغار، وبر الوالدين، والحرص على عدم غش غير المسلمين،

والرحمة في التعامل مع الآخرين، والمحافظة على أداء الصلوات في أوقاتها.

كما بيّن الجدول رقم (٢) أنّ الطالبات يمارسن (١٥) قيمة تربوية بدرجة عالية شكلت نسبتها (٣٦,٥٩ ٪) من القيم التربوية الممارسة لدى الطالبات وتراوحت الأوساطً الحسابية المرجّحة بين (٢,٥١ و٣,٢٥) وهي قيم: التفاعل مع الآخرين، العدل، والعفو عند المقدرة، وقول الحق، وتقبل آراء الآخرين، والمشاركات الاجتماعية، والسعي ليكون إنتاج الفرد أكثر من استهلاكه، والابتعاد عن الإسراف والتبذير، وتضمين المقررات موضوعات إنتاجية تنموية، واستثمار الوقت، وتفضيل أن يكون شريك الحياة من أسرة غنية ومقتدرة، والاستمتاع بقراءة القصائد الشعرية، والحرص على اللياقة البدنية، واستخدام الزينة في الأفراح، والحرص على الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

كما بيّن الجدول نفسه درجة ممارسة متوسطة في ثلاث قيم شكّلت نسبتها (٧,٣١)٪ من القيم التربوية الممارسة لدى الطالّبات، وتًراوحت أوساًطها الحسابية المرجّحة بين (١,٧٦ و٢,٥٠) وهي:متابعة الأخبار التي تعالج قضايا أو مشكلات مالية، والاهتمام بزراعة الأشجار والورود في حديقة المنزل، وتنتاب الطالبة حالة من الًخجل أًثناء وجودها مع الآخرين.

وبيّن الجدول ممارسةً ضعيفةً لقيمة واحدة شكّلت نسبتها (٢,٤٤٪) من القيم التربوية الممارسة لدى الطالبات بوسطٍ حسابيٍ مرجحٍ دون (١,٧٥) وكانت اختيار صديقاتٍ من طبقةٍ اقتصاديةٍ عاليةٍ.

**الجدول رقم (٣)**

**يبين الأوساط الحسابية المرجّحة والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الطالبات لمجالات القيم التربوية**

| الترتيب | المجال | الوسط الحسابي المرجّح | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| ١ | القيم الدينية والعقائدية | ٣,٦٠ | ٠,٣٣٠ |
| ٢ | القيم الاجتماعية | ٣,٢٣ | ٠,٣٨٧ |
| ٣ | القيم الجمالية | ٢,٩٩ | ٠,٤٠٨ |
| ٤ | القيم الاقتصادية | ٢,٨٠ | ٠,٣٨٢ |
| القيم جميعها | | ٣,١٦ | ٠,٢٨٧ |

يظهر الجدول رقم (٣) الوسط الحسابي المرجّح والانحراف المعياري لدرجة ممارسة طالبات الكلية للقيم التربوية حسب المجالات حيث جاء مجال القيم الدينية والعقائدية في المركز الأول، بوسط حسابي مرجّح قدره (٣,٦٠) وهو أعلى من الوسط الحسابي المرجّح العام للقيم جميعها. وقد اًتفقت هذه النتيجة مع دراستي فريحات (١٩٩٨) وقمحية

(٢٠٠٣)، واختلفت مع دراسة فخرو والروبي (١٩٩٥). تلاه مجال القيم الاجتماعية في المركز الثاني بوسط حسابي مرجّح قدره (٣,٢٣). وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة التل (٢٠٠٣)، واختلفت مع دراسات كل من فخرو والروبي (١٩٩٥) والجوارنة (٢٠٠١) وإسماعيل (٢٠٠٢)، تلى ذلك مجال القيم الجمالية في المركز الثالث بوسط حسابي مرجّح قدره(٢,٩٩) وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (فخرو والروبي، ١٩٩٥)، واختلفت مع دراسات كل من فريحات (١٩٩٨) والجوارنة (٢٠٠١) وإسماعيل (٢٠٠٢) وقمحية (٢٠٠٣) والتل (٢٠٠٣)، وجاء مجال القيم الاقتصادية في المركز الرابع بوسط حسابي مرجّح قدره (٢,٨٠). وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسات كل من فريحات (١٩٩٨) وإسماعيل (٢٠٠٢) والتل (٢٠٠٣) واختلفت مع دراستي: فخرو والروبي (١٩٩٥) والجوارنة (٢٠٠١).

ويفسر الباحث حصول مجال القيم الدينية والعقائدية على المركز الأول في درجة ممارسة الطالبات للقيم التربوية بكون المجتمع الأردني مجتمع مسلم، وتشكل الثقافة الإسلامية كثيراً من قناعات الفرد، والأفكار التي يؤمن بها، وبالتالي تشكل القيم الدينية لديه أولويةً متقدمةً على القيم الأخرى، ويمارسها بدرجة تفوق أي قيمة أخرى، بل أكثر من ذلك أنّ القيم الأخرى تعتمد بدرجة أو بأخرى على القيم الإسلامية، ونجاحها أو فشلها، يعتمد بدرجة عالية على درجة اتفاقها، أو تعارضها مع القيم الإسلامية التي يؤمن بها معظم أفراد المجتمع الأردني.

أمّا حلول القيم الاجتماعية في المرتبة الثانية فهذه أيضا نتيجة طبيعية- حسب رأي الباحث- كون المجتمع الأردني مجتمعا صغيراً نسبياً، وحديثا نسبياً، حيث عمر الدولة الأردنية لا يزيد عن ثمانية عقود، وبالتالي عملية الاتصال والتواصل بين أفراده ما زالت قويةً، مما يعني أنّ المجتمع الأردني مجتمع اجتماعي، وهذا ما يلاحظه أي باحث يبحث في المجتمع الأردني، حيث إنّ علاقاتهم الاجتماعية متماسكة، خاصة في المناطق القروية والبدوية، علماً أنّ طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية وبالرغم من وجودها في العاصمة عمان، فإنّ الغالبية العظمى منهن يأتين من القرى، والأرياف المجاورة لعمان، وهن بنات عشائر، ما زالت القيم الاجتماعية مترسخةً لدى السواد الأعظم منهم.

أمّا مجال القيم الجمالية والذي حلّ في المرتبة الثالثة، فقد يعود ذلك إلى أنّ مجتمع الدراسة هو من الإناث، وقد أثبتت الدراسات أنّ الإناث أكثر اهتماماً بالقيم الجمالية من الذكور، كما جاء في دراستي كل من فخرو والروبي (١٩٩٥) التي جاءت فيها القيم الجمالية في المرتبة الثالثة لدى الطالبات القطريات، والخلف (١٩٩٦) كذلك.

أمّا مجال القيم الاقتصادية الذي حلّ في المرتبة الأخيرة فقد يعود ذلك إلى أنّ الطالبات في الكلية أمّا مبعوثات على حساب القوات المسلحة، كون ذويهن من السلك العسكري، أو

من وزارة التربية والتعليم كون ذويهن من العاملين فيها، أو على حساب الديوان الملكي، كمساعدة للأسر غير القادرة على دفع الرسوم الدراسية لأبنائها، ويعتقد الباحث أنّ كون مجتمع الدراسة من الطالبات جاء المجال الاقتصادي في المرتبة الأخيرة، ولو كان المجتمع من الطلاب لربما كانت النتيجة مختلفة، وهذا يتفق مع دراسات الخلف (١٩٩٦)، وإسماعيل (٢٠٠٢)، والتل (٢٠٠٣).

**ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني**

نص هذا السؤال على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية للقيم التربوية تعود إلى اختلاف القسم الأكاديمي والمستوى الدراسي؟". للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث الوسط الحسابي المرجّح والانحراف المعياري لإجابات الطالبات على مجالات المقياس وكانت وفق الجدول رقم (٤).

**الجدول رقم (٤)**
**يبين الأوساط الحسابية المرجحة والانحرافات المعيارية لإجابات الطالبات على مجالات الاستبانة باختلاف القسم الأكاديمي**

| القيم | الوسط الحسابي المرجح والانحراف المعياري | القسم الأكاديمي | | | | المجال كاملاً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | العلوم التربوية والنفسية | العلوم الأساسية | العلوم التطبيقية | العلوم المالية والإدارية | |
| القيم الدينية والعقائدية | وسط حسابي مرجح | ٣,٦٤ | ٣,٧٩ | ٣,٤٩ | ٣,٥٧ | ٣,٦٠ |
| | انحراف معياري | ٠,٢٨٠ | ٠,٤١٥ | ٠,٣٧٥ | ٠,٣٩٩ | ٠,٣٣٠ |
| القيم الاجتماعية | وسط حسابي مرجح | ٣,٢٧ | ٣,٢٢ | ٣,١٤ | ٣,١٤ | ٣,٢٣ |
| | انحراف معياري | ٠,٣٦٤ | ٠,٣٧٠ | ٠,٤٤٤ | ٠,٤٦٩ | ٠,٣٨٧ |
| القيم الجمالية | وسط حسابي مرجح | ٣,٠٣ | ٢,٩٥ | ٢,٩٧ | ٢,٨٧ | ٢,٩٩ |
| | انحراف معياري | ٠,٣٥٤ | ٠,٤١٤ | ٠,٥١٩ | ٠,٥١٩ | ٠,٤٠٨ |
| القيم الاقتصادية | وسط حسابي مرجح | ٢,٨١ | ٢,٧٢ | ٢,٨٦ | ٢,٨٦ | ٢,٨٠ |
| | انحراف معياري | ٠,٣٦٤ | ٠,٣٩٣ | ٠,٣٩٠ | ٠,٥٢٩ | ٠,٣٨٢ |
| المجالات جميعها | وسط حسابي مرجح | ٣,١٩ | ٣,١٣ | ٣,١١ | ٣,١١ | ٣,١٦ |
| | انحراف معياري | ٠,٢٦٢ | ٠,٢٩٢ | ٠,٣٢٧ | ٠,٣٩٨ | ٠,٢٨٧ |

يبين الجدول رقم (٤) تسجيل أوساط حسابية مرجحة عالية للمجالات مجتمعة أعلاها سجّل لدى قسم العلوم التربوية والنفسيةً، وكانً (٣,١٩) ثم قًسم العلوم الأساسية بوسط حسابي مرجّح قدره (٣,١٣) ثم قسمي العلوم التطبيقية والعلوم المالية والإدارية، بوسطٍ حسابيٍ مرجّحٍ قدره (٣,١١) بالتساوي.

ويلاحظ الباحث أنّ درجة الممارسة للمجالات مجتمعة، كانت عالية، ومتقاربة في الوقت نفسه،مما يؤشر إلى عدم وجود فروق دالة في ممارسة القيم مجتمعة باختلاف القسم الأكاديمي.

أمّا التصنيف حسب المجالات فقد سجّل مجال القيم الدينية والعقائدية أعلى نسبة بوسط حسابي مرجّح قدره (٣,٦٠) وتوزّع حسب الأقسام الأكاديمية بين عالٍ جدا، وعالٍ، كالآتي:الترتيب الأول لقسم العلوم الأساسية بوسط حسابي مرجّح قدره (٣,٧٩) ويعد عالياً جداً، تلاه قسم العلوم التربوية والنفسية، بوسط حسابي مرجّح قدره (٣,٦٤) ويعد عالياً جداً تلاه قسم العلوم المالية والإدارية بوسط حسابي مرجّح قدره (٣,٥٧) ويعد عالياً جداً تلاه قسم العلوم التطبيقية بوسط حسابي مرجّح قدره (٣,٤٩) ويعد عالياً. وهي أوساط متقاربة نسبياً، وتؤشر إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في ممارسة الطالبات للقيم الدينية باختلاف القسم الأكاديمي.

تلى ذلك مجال القيم الاجتماعية وسجل وسطاً حسابياً مرجحاً عالياً قدره (٣,٢٣) وتوزّع حسب الأقسام الأكاديمية وفق الترتيب الآتي: الأول قسم العلوم التربوية والنفسية بوسط حسابي مرجّح قدره (٣,٢٧) الثاني قسم العلوم الأساسية بوسط حسابي مرجّح قدره (٣,٢٢) الثالث قسمي العلوم التطبيقية والعلوم المالية والإدارية بوسط حسابي مرجّح قدره (٣,١٤) بالتساوي.

ويلاحظ الباحث أنّ الأوساط المسجلة قريبة جداً من الوسط الحسابي المرجّح العام للمجال كاملاً؛ مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً باختلاف القسم الأكاديمي.

وجاء مجال القيم الجمالية ثالثاً، وسجّل وسطاً حسابياً مرجحاً عالياً قدره (٢,٩٩)، وتوزّع حسب الأقسام الأكاديمية وفق الآتي: الأول قسم العلوم التربوية والنفسية بوسط حسابي مرجّح قدره (٣,٠٣)، الثاني قسم العلوم التطبيقية بوسط حسابي مرجّح قدره (٢,٩٧)، الثالث قسم العلوم الأساسية بوسط حسابي مرجّح قدره (٢,٩٥)، الرابع قسم العلوم المالية والإدارية بوسط حسابي مرجّح قدره (٢,٨٧).

ويلاحظ الباحث أنّ الأوساط المسجلة قريبة جداً من الوسط الحسابي المرجح العام للمجال كاملاً؛ مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً باختلاف القسم الأكاديمي.

وجاء مجال القيم الاقتصادية في الترتيب الأخير، وسجل وسطاً حسابياً مرجحاً عالياً قدره (٢,٨٠) وتوزّع حسب الأقسام الأكاديمية كالآتي: الأول قسم العلوم التربوية والنفسية، بوسط حسابي مرجّح قدره (٣,٠٣)، الثاني قسم العلوم التطبيقية بوسط حسابي مرجّح قدره (٢,٩٧)، الثالث قسم العلوم الأساسية بوسط حسابي مرجّح قدره (٢,٩٥)، الرابع قسم العلوم المالية والإدارية بوسط حسابي مرجّح قدره (٢,٨٧).

أمّا تصنيف إجابات الطالبات على مجالات المقياس تبعاً لمتغير المستوى الدراسي فقد

استُخدم فيه الوسط الحسابي المرجّح، والانحراف المعياري لإجاباتهن عن مجالات المقياس يبينها الجدول رقم (٥).

**الجدول رقم (٥)**
**يبين الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية**
**لإجابات الطالبات عن مجالات الاستبانة باختلاف المستوى الدراسي**

| القيم | الوسط الحسابي المرجح والانحراف المعياري | المستوى الدراسي | | | | المجال كاملاً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | السنة الأولى | السنة الثانية | السنة الثالثة | السنة الرابعة | |
| القيم الدينية والعقائدية | وسط حسابي مرجح | ٣,٦١ | ٣,٦٥ | ٣,٦٠ | ٣,٥٦ | ٣,٦٠ |
| | انحراف معياري | ٠,٤٢٤ | ٠,٢٩٥ | ٠,٣٢٠ | ٠,٣٣٧ | ٠,٣٣٠ |
| القيم الاجتماعية | وسط حسابي مرجح | ٣,٢٢ | ٣,٣٣ | ٣,٢٢ | ٣,١٦ | ٣,٢٣ |
| | انحراف معياري | ٠,٤٣٧ | ٠,٤٠٣ | ٠,٣٧٥ | ٠,٣٦٤ | ٠,٣٨٧ |
| القيم الجمالية | وسط حسابي مرجح | ٣,٠٩ | ٢,٩٨ | ٣,٠٠ | ٢,٩٤ | ٢,٩٩ |
| | انحراف معياري | ٠,٣٨٩ | ٠,٤٦٣ | ٠,٣٥٢ | ٠,٤٥٥ | ٠,٤٠٨ |
| القيم الاقتصادية | وسط حسابي مرجح | ٢,٩٩ | ٢,٧٨ | ٢,٧٩ | ٢,٧٦ | ٢,٨٠ |
| | انحراف معياري | ٠,٣٨٤ | ٠,٣٩١ | ٠,٣٦١ | ٠,٣٩٦ | ٠,٣٨٢ |
| المجموع الكلي | وسط حسابي مرجح | ٣,٢٣ | ٣,١٩ | ٣,١٦ | ٣,١٠ | ٣,١٦ |
| | انحراف معياري | ٠,٣٢٤ | ٠,٣١٣ | ٠,٣٢٤ | ٠,٣١١ | ٠,٢٨٧ |

يوضّح الجدول رقم (٥) أنّ الوسط الحسابي المرجّح للمجالات مجتمعة كان عالياً لدى جميع المستويات، وكان أعلاها مستوى السنة الأولى وكان (٣,٢٣) تلاه مستوى السنة الثانية بوسط حسابي مرجّح (٣,١٩) تلاه مستوى السنة الثالثة بوسط حسابيٍ مرجّحٍ (٣,١٦) وآخرها مستوى السنة الرابعة بوسط حسابي مرجّح (٣,١٠).

أمّا التصنيف حسب المجالات فقد سجلَ مجال القيم الدينية والعقائدية مستوى عاليا جداً لدى جميع المستويات بوسط حسابي مرجّح قدره (٣,٦٠) وتوزّع بين الطالبات وفق الترتيب الآتي: السنة الثانية بوسط حسابي مرجّح قدره (٣,٦٥) تلاه السنة الأولى بوسط حسابي مرجّح قدره (٣,٦١) تلاه السنة الثالثة بوسط حسابي مرجّح قدره (٣,٦٠) تلاه السنة الرابعة بوسط حسابيٍ مرجّحٍ قدره (٣,٥٦)، ويخلص الباحث إلى أنّ الأوساط المسجلة متقاربةٌ نسبياً.

تلى ذلك مجال القيم الاجتماعية الذي سجّل مستوى عالياً لدى جميع المستويات بوسط حسابيٍ مرجّحٍ قدره (٣,٢٣) وتوزّع بين الطالبات وفق الترتيب الآتي: السنة الثانية

بوسط حسابي مرجّح قدره (٣,٣٣) تلاه السنتين الأولى والثالثة بوسط حسابي مرجّح قدره (٣,٢٢) بالتساوي تلاه السنة الرابعة بوسط حسابي مرجّح قدره (٣,١٦)، ويخلص الباحث إلى أنّ الأوساط المسجلة متقاربة نسبياً.

وفي الترتيب الثالث كان مجال القيم الجمالية الذي سجّل مستوى عالياً لدى جميع المستويات بوسط حسابي مرجّح قدره (٢,٩٩) وتوزّع بين الطالبات وفق الترتيب الآتي: السنة الأولى بوسط حسابي مرجّح قدره (٣,٠٩) تلاه السنة الثالثة بوسط حسابي مرجّح قدره (٣,٠٠) تلاه السنة الثانية بوسط حسابي مرجّح قدره (٢,٩٨) تلاه السنة الرابعة بوسط حسابي مرجّح قدره(٢,٩٤)، ويخلص الباحث إلى أنّ الأوساط المسجلة متقاربة نسبياً.

وجاء مجال القيم الاقتصادية في المرتبة الرابعة حيث سجّل مستوى عالياً لدى جميع المستويات بوسط حسابي مرجّح قدره (٢,٨٠) وتوزّع وفق الترتيب الآتي: السنة الأولى بوسط حسابي مرجّح قدره (٢,٩٩)، السنة الثالثة بوسط حسابي مرجّح قدره (٢,٧٩)، السنة الثانية بوسط حسابي مرجّح قدره (٢,٧٨)، السنة الرابعة بوسط حسابي مرجّح قدره (٢,٧٦)، ويخلص الباحث إلى أنّ الأوساط الحسابية المرجحة المسجلة متقاربة نسبياً. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة فخرو والروبي (١٩٩٥) التي ترى أنّ القيم الاقتصادية ترتفع كلما ارتفع المستوى الدراسي والعكس صحيح.

كما تم استخدام تحليل التباين لمجالات القيم التربوية عند طالبات الكلية لمعرفة ما إذا كان هناك فروق في درجة ممارستهن للقيم التربوية بمجالاتها المختلفة تُعزى إلى متغيري القسم الأكاديمي والمستوى الدراسي ويوضّحها الجدول رقم (٦).

**الجدول رقم (٦)**

**يبين نتائج تحليل التباين لمجالات القيم التربوية لدى عينة الدراسة**

| الأبعاد | المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القيم الدينية والعقائدية | بين المجموعات | ٠,٥٩٧ | ٣ | ٠,١٩٩ | ١,٨٥٤ | ٠,١٣٩ |
| | داخل المجوعات | ٢٠,١٨٦ | ٤٦٦ | ٠,١٠٧ | | |
| | الكلي | ٢٠,٧٨٣ | ٤٦٩ | | | |
| القيم الاجتماعية | بين المجموعات | ٠,٥٥٨ | ٣ | ٠,١٨٦ | ١,٢٤٩ | ٠,٢٩٣ |
| | داخل المجوعات | ٢٧,٩٩١ | ٤٦٦ | ٠,١٤٩ | | |
| | الكلي | ٢٨,٥٤٩ | ٤٦٩ | | | |
| القيم الاقتصادية | بين المجموعات | ٠,٤٠٥ | ٣ | ٠,١٣٥ | ٠,٩٢٤ | ٠,٤٣٠ |
| | داخل المجوعات | ٢٧,٤٣٥ | ٤٦٦ | ٠,١٤٦ | | |
| | الكلي | ٢٧,٨٤٠ | ٤٦٩ | | | |

**تابع الجدول رقم (٦)**

| الأبعاد | المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القيم الجمالية | بين المجموعات | ٠,٣١٩ | ٣ | ٠,١٠٦ | ٠,٦٣٣ | ٠,٥٩٤ |
| | داخل المجوعات | ٣١,٥٤٠ | ٤٦٦ | ٠,١٦٨ | | |
| | الكلي | ٣١,٨٥٨ | ٤٦٩ | | | |
| الأداة ككل | بين المجموعات | ٠,٢٠٢ | ٣ | ٠,٠٦٧ | ٠,٨١٦ | ٠,٤٨٦ |
| | داخل المجوعات | ١٥,٥١٠ | ٤٦٦ | ٠,٠٨٣ | | |
| | الكلي | ١٥,٧١٢ | ٤٦٩ | | | |

يبين الجدول رقم (٦) أنّ قيمة (ف) المحسوبة للقيم الدينية والعقائدية بلغت (١,٨٥٤) عند مستوى دلالة (٠,١٣٩) وتشير هذه القيمة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤ ٠,٠٥) بين القيم الدينية والعقائدية، ومتغيري: القسم الأكاديمي، والمستوى الدراسي، مما يعني عدم وجود اختلاف في درجة ممارسة طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية في جامعة البلقاء التطبيقية للقيم الدينية والعقائدية تُعزى إلى متغيري: القسم الأكاديمي، والمستوى الدراسي.

ويشير أيضاً إلى أنّ قيمة (ف) المحسوبة للقيم الاجتماعية بلغت (١,٢٤٩) عند مستوى دلالة (٠,٢٩٣) وتشير هذه القيمة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ ٠,٠٥) بين القيم الاجتماعية ومتغيري: القسم الأكاديمي، والمستوى الدراسي، مما يعني عدم وجود اختلاف في درجة ممارسة طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية في جامعة البلقاء التطبيقية للقيم الاجتماعية تُعزى إلى متغيري: القسم الأكاديمي، والمستوى الدراسي.

ويشير أيضاً إلى أنّ قيمة (ف) المحسوبة للقيم الاقتصادية بلغت (٠,٩٢٤) عند مستوى دلالة (٠,٤٣٠)، وتشير هذه القيمة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ ٠,٠٥) بين القيم الاقتصادية، ومتغيري: القسم الأكاديمي، والمستوى الدراسي، مما يعني عدم وجود اختلاف في درجة ممارسة طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية في جامعة البلقاء التطبيقية للقيم الاقتصادية تُعزى إلى متغيري: القسم الأكاديمي، والمستوى الدراسي.

كما يشير إلى أنّ قيمة (ف) المحسوبة للقيم الجمالية بلغت (٠,٦٣٣) عند مستوى دلالة (٠,٥٩٤) وتشير هذه القيمة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين القيم الجمالية ومتغيري: القسم الأكاديمي، والمستوى الدراسي، مما يعني عدم وجود اختلاف في درجة ممارسة طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية في جامعة البلقاء التطبيقية للقيم الجمالية تُعزى إلى متغيري: القسم الأكاديمي، والمستوى الدراسي.

ويخلص الباحث إلى نتيجة مفادها عدم وجود اختلاف في درجة ممارسة طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية في جامعة البلقاء التطبيقية للقيم التربوية، بأنواعها تُعزى إلى متغيري: القسم الأكاديمي، والمستوى الدراسي، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسات الجوارنة (٢٠٠١) والخوالدة (٢٠٠٣)، واختلفت مع دراستي فريحات (١٩٩٨) والتل (٢٠٠٣).

## التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

١. تضمين المقررات الدراسية قضايا تعزز القيم التربوية المرغوب فيها لدى الطلبة بما يخدم ويرسخ الأهداف التربوية العامة التي تسعى مؤسسات التعليم العالية إلى تحقيقها.

٢. قيام مؤسسات التعليم العالي بعقد ندوات، وورش عمل، ومؤتمرات تربوية، تناقش القيم التربوية السائدة في المجتمع، وتلقي الضوء عليها من حيث: أهميتها، وضرورتها، والجوانب الإيجابية فيها لتعزيزها، وجوانب الضعف لتلافيها، أو معالجتها.

٣. قيام المؤسسات الإعلامية العربية بتضمين برامجها ما يعزز القيم التربوية لدى أفراد المجتمع، وتحصينهم من القيم الدخيلة، وغير المقبولة التي تتسرب من خلال الفضائيات الأخرى.

٤. إجراء مزيد من الدراسات والبحوث في موضوع القيم تناقش قيم تربوية أخرى وتدرس أثر متغيرات أخرى وإجراء دراسات مقارنة بين أكثر من مجتمع.

٥. إجراء دراسات وبحوث أخرى تدرس التطور التاريخي للقيم التربوية في المجتمع الواحد، وتعرف إلى أين يتجه المجتمع بقيمه، وما هي القيم التي تغيرت؟ وهل تغيرت للأفضل أم الأسوأ؟ وما هي المؤثرات التي أدّت إلى تغير هذه القيم.

## المراجع

أبو العينين، خليل وعبد الرازق، محمد وبركات، محمد (٢٠٠٣). **الأصول الفلسفية للتربية**. عمان: دار الفكر.

أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٤). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية** (ط٤). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو حرب، يحيى والشبطات، محمد والسالمي، حمد (٢٠٠٢). **التصنيف الخماسي للقيم الإنسانية من منظور إسلامي**. ورقة عمل منشورة مقدمة إلى المؤتمر الثقافي العربي السابع بعنوان: الثقافة والقيم والمنعقد في جامعة السلطان قابوس – سلطنة عُمان، في الفترة الواقعة بين ٢١–٢٣تشرين أول ٢٠٠١، بيروت: المجمع الثقافي العربي ودار الجيل، ص ص ٣١٣–٣٦٧.

إسماعيل، فائزة قحطان (٢٠٠٢). **القيم التربوية الممارسة لدى طالبات جامعة تعز**. رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى كلية الدراسات العليا في جامعة اليرموك، إربد – الأردن.

بيومي، محمد (٢٠٠٢). **علم اجتماع القيم**. الازاريطة: دار المعرفة الجامعية.

التل، شادية (٢٠٠٣). المنظومة القيمية لطلبة جامعة الزرقاء الأهلية. **مؤتة للبحوث والدراسات، ١٨**(١)، ١١–٤٣.

التل، شادية وأبو بكرة، عصام (١٩٩٨). تطوير مقياس للقيم الإسلامية. **مؤتة للبحوث والدراسات، ١٣**(١)، ٤٧ – ٧١.

الجلاد، ماجد زكي (٢٠٠٥). **تعلم القيم وتعليمها: تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم** (ط١). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الجوارنة، المعتصم بالله سليمان صالح (٢٠٠١). **القيم التربوية الممارسة لدى طلبة كلية الشريعة في جامعة اليرموك**. رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى كلية التربية والفنون في جامعة اليرموك، إربد– الأردن.

الخلف، معين محمد طه (١٩٩٦). **القيم التربوية الواجب توافرها لدى طلبة كليات التربية الرياضية من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى كلية التربية والفنون في جامعة اليرموك، إربد– الأردن.

الخوالدة، محمد محمود (٢٠٠٣). التقييم الذاتي لدرجة الاعتقاد والممارسة لمنظومة القيم الأخلاقية الإسلامية في جامعة اليرموك الأردن. **دراسات/ العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، **٣٠**(١) ١٠٥ – ١٢٠.

الخوالدة، محمد محمود، والرباعي، زهير علي (٢٠٠٤). القيم التربوية التي يكتسبها طلبة المرحلة الأساسية من مناهج التربية الفنية من وجهة نظر المعلمين. **دراسات/العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، **٣١**(١)، ١٥٨ – ١٨٣.

رزفبر، جان بول (٢٠٠١). **فلسفة القيم** (ط١)، (ترجمة: عادل العوّا). بيروت: عويدات للنشر والطباعة.

الرشيد، حمد (٢٠٠٠). بعض العوامل المرتبطة بالقيم التربوية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الكويت "دراسة ميدانية. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، **١٤**(٥٦)، ١٥–٦٣.

زيود، زينب (٢٠٠١). **القيم التربوية في محتوى كتب العلوم الإنسانية في الجمهورية العربية السورية: دراسة تحليلية تقويمية**. رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى كلية التربية في جامعة دمشق، سوريا.

الشناوي، محمد، وأبو الرب، يوسف وعبيد، ماجدة جودت، حزامة والرفاعي، جاسر وبني مصطفى، نادية (٢٠٠١). **التنشئة الاجتماعية للطفل** (ط١). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العادلي، فاروق محمد (١٩٩٢) **المدخل إلى علم الاجتماع** (ط١). جدة: دار زهران.

العيسري، حمد بن علي (٢٠٠١). **القيم الوطنية المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في سلطنة عُمان.** رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى كلية الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، عمان- الأردن.

فخرو، حصة عبد الرحمن، والروبي، أحمد (١٩٩٥). الفروق في نسق القيم لدى الطالبات القطريات بالجامعة وعلاقته بالتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي. **حولية كلية التربية**، جامعة قطر، (١٢)، ٥٤٩-٥٩٢.

فريحات، تهاني محمد (١٩٩٨). **مستوى الاعتقاد لمنظومة القيم التربوية الإسلامية ودرجة ممارستها لدى طالبات الجامعات الحكومية في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى كلية التربية والفنون في جامعة اليرموك، إربد - الأردن.

فلية، عبده، وعبد المجيد، السيد محمد (٢٠٠٥). **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية** (ط١). عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع.

قمحية، جهاد نعيم (٢٠٠٣). **البناء القيمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.** رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى جامعة النجاح الوطنية، نابلس- فلسطين.

المغربي، كامل محمد (٢٠٠٤). **السلوك التنظيمي: مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم** (ط٣). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

ناصر، إبراهيم (٢٠٠١). **فلسفات التربية** (ط١). عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

هندي، ذياب وعليان، هشام والعموري، أحمد وحواشين، مفيد (١٩٩٠). **أسس التربية** (ط٢). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

Brummel, A.R., (1998). A qualitative study of educational values of parents and educators in an American Indian community. **Dissertation Abstract International,** A (59/05).

Robbins, P., (1998). **Organizational behavior concepts, controversies, applications** (8th ed.). New Jersey: Prentice- Hall International.

Rokeach, M. :(1973). **The nature of human values.** New York: Free Press.

Umstot, D. Denis, (1988). **Understanding organizational behavior** (2nd ed). New York: West publishing company.

213
المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# مقارنة بين أثر التعليم بمساعدة الحاسب والتعليم بالطريقة التقليدية على تحصيل عينة من طلبة جامعة اليرموك

**د. نصر محمد العلي**
قسم الإرشاد وعلم النفس
كلية التربية- جامعة اليرموك

# مقارنة بين أثر التعليم بمساعدة الحاسب والتعليم بالطريقة التقليدية على تحصيل عينة من طلبة جامعة اليرموك

**د. نصر محمد العلي**
قسم الإرشاد وعلم النفس
كلية التربية- جامعة اليرموك

## الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة فعالية التعليم بمساعدة الحاسب بفعالية الطريقة التقليدية في التعليم، حيث أجريت على (١٧٩) طالباً وطالبة (١١٤ أنثى، ٦٥ ذكراً) من طلبة جامعة اليرموك. طور برنامج حاسب (Software) لتعليم المادة التعليمية، وتضمنت عدداً من وحدات كتاب "تحليل السلوك" المبرمج. ثم قسم الطلبة إلى مجموعتين: الأولى تجريبية (ن = ٩١) سميت مجموعة الحاسب، والثانية ضابطة (ن = ٨٨) سميت مجموعة الطريقة التقليدية. قبل بداية التعليم، أعطي الطلبة جميعهم اختباراً تحصيلياً تكون من (٦٧) نقطة. درست مجموعة الحاسب بطريقة التعليم بمساعدة الحاسب، ودرست المجموعة الأخرى بالطريقة التقليدية. وبعد تعليم وحدات المادة الدراسية، أعطي الطلبة الاختبار التحصيلي بوصفه اختبارا بعديا. وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي تفوق طلبة مجموعة الحاسب في تحصيلهم على طلبة مجموعة الطريقة التقليدية وبفرق ذي دلالة إحصائية.

**الكلمات المفتاحية**: التعليم بمساعدة الحاسب، التعليم بالطريقة التقليدية، التحصيل.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٦/٣/٢٨ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/١١/٥

المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# Comparing the Effectiveness of Computer-Assisted Instruction with Conventional Teaching on Students' Achievement at Yarmouk University

**Dr. Nasr M. Al-Ali**
Dept of Educational Psychology
College of Education- Yarmouk University

**Abstract**

To compare the effectiveness of computer-assisted instruction with conventional teaching, this study was conducted on (179) students (114 females, 65 males) in Yarmouk University. A computer software was developed to present some units of an Arabic translation of the programmed book "The Analysis of Behavior " (Holland And Skinner 1961) . Students were divided into two groups : an experimental group (n=91)called the computer group, and the control group (n=88) called the conventional method group. Before instruction ,all students were given an achievement test as a pretest , then each group was taught as designed. After teaching, the same achievement test was administered as a posttest. Statistical analysis of scores on achievement test showed that the students in the computer group excelled significantly those in the conventional group.

**Key words:** computer assisted instruction, conventioanl teaching, students' achievement.

المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# مقارنة بين أثر التعليم بمساعدة الحاسب والتعليم بالطريقة التقليدية على تحصيل عينة من طلبة جامعة اليرموك

**د. نصر محمد العلي**
قسم الإرشاد وعلم النفس
كلية التربية- جامعة اليرموك

## مقدمة الدراسة

بدأ استخدام الحاسب في التعليم في الخمسينيات من القرن الماضي، وعرف منذئذ باسم التعليم بمساعدة الحاسب (Bontempi, 2003). وكما يشير الاسم فهو طريقة تفاعلية في التعليم، يستخدم فيها الحاسب لتقديم ما يراد تعليمه، ولمتابعة تعلم المتعلم له، وتوجيه المتعلم وتقويمه حتى الوصول إلى مستوى مرغوب من الكفاءة. وقد يأخذ التعليم بمساعدة الحاسب شكل برنامج بسيط لتعليم الطباعة على الآلة الكاتبة، أو برنامج معقد يستخدم أحدث التقنيات لتعليم الجراحة الدقيقة. ويستند التعليم بمساعدة الحاسب إلى المعرفة في ميادين كثيرة منها: علم نفس التعلم، وعلم النفس المعرفي، والتفاعل بين الإنسان والحاسب (Diaz-Martin, 2001). وقد شهد استخدام الحاسب في التعليم، بل وفي التربية عموماً، تطورات واسعة، فبالإضافة إلى تطور بنية الجهاز مما زاد بشكل كبير في سعته وسرعته وكفاءته، تطورت تقنيات كثيرة مساعدة له وخاصة شبكة المعلومات الدولية (Internet). وكذلك، تطورت برمجياته (Software) لتشمل، في المجال التعليمي، جوانب أخرى في شخصية المتعلم، وخاصة التفكير بأشكاله المختلفة. بالإضافة لتعليم مختلف المواد الدراسية. وتقع الدراسة الحالية ضمن هذا الأخير، أي تعليم المواد الدراسية.

تصنف البرمجيات المصممة لأغراض تعليم محتوى دراسي في برمجيات: التمرين والممارسة، والبرامج التعليمية، والاستقصاء، المحاكاة، والألعاب، والحوار، وحل المشكلات. ويمكن عدُّ البرنامج التعليمي موضوع الدراسة الحالية من الصنف الثاني أي البرامج التعليمية (Stankov, 1996; Vargas, 1986).

لقد كان التعليم بمساعدة الحاسب، وما يزال، موضوعاً للعديد من الدراسات والبحوث التربوية. وبشكل عام حاولت تلك الدراسات فحص فعاليته باستخدام تصميم بحث لمجموعة الواحدة (اختبار قبلي- معالجة- اختبار بعدي)، أو مقارنة فعاليته بفعالية طرق أخرى في التعليم وخاصة الطريقة التقليدية. وذلك باستخدام تصميم المجموعات (الضابطة والتجريبية) بحيث يستخدم التعليم بمساعدة الحاسب إما منفرداً أو مصاحباً للطريقة التقليدية

في المجموعة التجريبية بينما تستخدم الطريقة التقليدية في تعليم المجموعة الضابطة، ثم تحلل الفروق بين الأداء في المجموعتين.

وقد كان التحصيل الأكاديمي، كما هو متوقع، إما متغير المقارنة الوحيد أو الرئيس في معظم تلك الدراسات. أما متغيرات المقارنة الأخرى فقد اشتملت على: الاحتفاظ، واتجاهات المتعلمين نحو التعليم بمساعدة الحاسب. كما قارنت دراسات أخرى بين متغيرات مثل: معدل التعلم، ومركز الضبط، وحضور المحاضرات، والدافعية، والتعاون، والتفكير الناقد وغيرها (Cotton, 1991; Fouts, 2000; Hitchcook, 2002). أما فيما يتعلق بالجنس المتعلم وتخصصه الأكاديمي فلم تشر نتائج معظم الدراسات الواردة في تحليلات متعمقة مثل دراسة روبليز وكاسته وكنك (Roblyer, Castine, & Kings , 1988) إلى فروق ذات دلالة تعزى إلى هذين المتغيرين.

ونظراً لكثرة الدراسات فقد لجأ المهتمون بالميدان إلى ما يسمى التحليل المتعمق (Meta-Analysis). وهو تقنية إحصائية تستخلص استنتاجات عامة من خلال التحليل الإحصائي لنتائج عدد من الدراسات؛ حيث يجمع الباحث ما أمكن ـ باستخدام العديد من قواعد البيانات ـ من الدراسات حول معالجة معينة، ثم يختار من بينها تلك التي تتوافر فيها خصائص ما يعده بحثاً جيداً مستخدماً بذلك مجموعة من المعايير، ويحلل نتائجها ليصل إلى نتيجة عامة حول أثر تلك المعالجة على متغير تابع أو أكثر. ويعد حجم الأثر (Effect Size) الإحصائي الأكثر استخداماً في التحليلات الماورائية.

ويختلف حجم الأثر "المعقول" باختلاف الباحثين؛ فنتيجة لتحليله (٢٠٠) ألف حجم أثر في (١٨٠) ألف دراسة تتعلق بالتجديدات التربوية، واعتبر هاتي (Hatti, 1992) حجم الأثر المعقول هو ما قيمته (٠,٤) فما فوق. أما كوهن (Cohen, 1977) فقد عد حجم الأثر (٠,٢ – ٠,٤٩) صغيراً، و (٠,٥ – ٠,٧٩) متوسطاً و(٠,٨٠) فما فوق كبيراً.

وفي تحليل ماورائي أجراه كولك (Kulik, 1994) لنتائج (٥٤٦) دراسة لفعالية التعليم بمساعدة الحاسب، تبين أن حجم الأثر في (١١٩) دراسة أجريت على طلبة الجامعات كان (٠,٢٩) وأن متوسط تحصيل الطلبة في المجموعات التي علمت بمساعدة الحاسب كان في المئين (٦٤) مقارناً بالمئين (٥٠) لتحصيل الطلبة في المجموعات الضابطة (أي تلك التي لم يستخدم الحاسب للمساعدة في تعليم الطلاب فيها). كما أن الطلبة في المجموعات التجريبية (الحاسب) يصلون إلى المحك بشكل أسرع، أي أنهم يتعلمون أكثر في وقت أقل. وكذلك كانت اتجاهات الطلبة نحو الموضوعات أو الفصول التي يستخدم فيها الحاسب أكثر إيجابية من اتجاهات أولئك في الصفوف التي تتعلم بالطريقة المعتادة.

وقد لخص فوتس (Fouts, 2000) نتائج ما يزيد على (٥٠) تحليلاً ما ورائياً ومراجعة للدراسات السابقة، وأشار إلى أنه بينما لم تظهر الدراسات كلها نتائج لصالح استخدام

الحاسب، إلا أن الغالبية العظمى منها توصلت إلى استنتاجات إيجابية حول فعالية استخدام الحاسب في التعليم، فهناك اتفاق عام على أن الاستعانة بالحاسب مصاحباً للتعليم بالطريقة المعتادة يمكن أن تزيد تعلم الطلاب في تنوع واسع من الموضوعات (الدراسية) والمهارات الأساسية أكثر مما يفعله التعليم بالطريقة المعتادة بدون مساعدة الحاسب. كما أن الطلبة يحبون التعلم بمساعدة الحاسب، وتتأثر اتجاهاتهم نحو التعلم والمدرسة إيجابياً باستخدامه، واستخدام الحاسب واعد أكثر (more promising) للطلبة الأقل تحصيلاً وأولئك في منطقة الخطر (at risk students). كذلك أن التدريب الكافي والفعال للمعلمين هو عنصر لا غنى عنه للاستخدام الناجح للحاسب في التعليم.

ويضيف فوتس (Fouts, 2000) "إلا أن هذه النتائج ليست مضمونة بمجرد إدخال الحاسب وتقنياته في غرفة الصف، بل هناك عوامل عدة لا بد من الانتباه إليها مثل تصميم التعليم، وتعقيدات البرمجة" (ص ٨). ويستدرك بالإشارة إلى أن البحث في هذا الميدان انتقد بشدة بسبب انخفاض جودته، فهناك الكثير من المتغيرات المتداخلة لم تضبط، وبرامج كثيرة ذات فترات قصيرة، وأثر الهالة، والمعالجات غير المتسقة في مجموعات الدراسة، وتحيز الباحث بالإضافة إلى جوانب أخرى. إلا أن معظم مراجعي البحوث، ومع اعترافهم بنقاط الضعف هذه، يقبلون النتائج سابقة الذكر بدرجات متفاوتة من الثقة.

وبالمقابل، فإن عدداً من المهتمين (Clark, 1994; Oppenheimer, 1997)، وبسبب هذه النوعية المنخفضة للبحوث، يرون أن البيانات التي تشير إلى فعالية استخدام الحاسب والتكنولوجيا في التعليم على نطاق واسع ليست كافية بعد. ويذهب آخرون (Neal, 1998) إلى أبعد من هذا؛ فهم ينبهون إلى أنه لو أجريت الدراسات في ظل ضبط دقيق لتبين أن طريقة التدريس (طريقة عرض المادة الدراسية) هي الفعالة وليس جهاز العرض (الوسيلة التعليمية).

ولعله من الواضح أن فعالية الحاسب كجهاز ليست هي محل التساؤل والبحث، بل إن الأمر يتعلق بما يُعرض بوساطته. صحيح أن التطور في سعة وكفاءة وسرعة الجهاز يسهل الكثير من الإجراءات، إلا أن موضوع البحث الرئيس يدور حول كيفية عرض المادة من خلال الجهاز، ومناسبة العرض لخصائص المتعلم، وكيفية تعامل المتعلم مع المادة الدراسية، وكيفية تعامل المعلم مع المتعلم في أثناء ذلك، والبيئة التعليمية التي تعرض المادة ضمنها، بالإضافة إلى جوانب أخرى كثيرة. ولعل هذا ما قصدته فارغاس (Vargas, 1986) عندما أشارت إلى أن للحاسب مرونة للتعليم الفعال. لكن لن يقوم بذلك إلا إذا كانت برامج التعليم بمساعدة الحاسب تتبنى الملامح التي تبين أنها ضرورية للتعلم. ومن هذه الملامح: معدل عالٍ من الاستجابات النشطة وذات العلاقة، ومعلومات مناسبة يستجيب إليها الطالب، والتغذية الراجعة الفورية، والتدريج في التعلم وصولاً إلى تحقيق الهدف المطلوب.

ويعد التعليم المبرمج (Diaz-Martin, 2001) طريقة لعرض المادة التعليمية إما عن طريق

الكتاب المبرمج، وإما بوساطة الحاسب. ولهذه الطريقة تاريخ طويل (حوالي ٥٠ سنة) كما أن لها أسساً وخصائص متعددة. ويأتي التعليم المبرمج في صنفين رئيسين، هما: البرمجة الخطية (Linear Programming) والبرمجة المتشعبة (Branching programming)، في البرمجة الخطية، تحلل المادة المراد تعليمها في ضوء الأهداف التعليمية التي تصاغ بشكل واضح ودقيق. ثم ترتب تلك المادة في إطارات يحتوي كل منها على قدر "قليل" من المعلومات، ويراعى أن تكون المعلومات في الإطارات متسلسلة منطقياً، ومتدرجة في الصعوبة بحيث تعتمد إجابة المتعلم لإطار ما على إجاباته للإطارات السابقة. ويطلب من المتعلم أن يكتب إجابته (إجاباته) لكل إطار، وبعد أن يعطي المتعلم إجابته (وليس قبل ذلك) يزوده البرنامج بالإجابة الصحيحة، فإن كانت إجابته متفقة معها عد نجاحه تعزيزاً، أما إذا كانت إجابة المتعلم خاطئة فتطفأ ويتعلم الإجابة الصحيحة، وينتقل إلى الإطار التالي.

أما في البرمجة المتشعبة، فيبدأ البرنامج بعرض كمية من المعلومات (في العادة، أكثر بكثير مما يتضمنه الإطار في البرامج الخطية) تنتهي بسؤال للمتعلم، ويطلب منه أن يختار إجابة من بين مجموعة من الإجابات (فقرة اختيار من متعدد)، فإذا اختار المتعلم الإجابة الصحيحة انتقل إلى الإطار التالي. أما إذا كانت إجابته خاطئة فإن البرنامج يوجهه إلى موقع آخر حيث تقدم له معلومات تساعده على الانتقال إلى السؤال الذي يليه وهكذا.

إن واحداً من الشروط الضرورية لنجاح التعليم المبرمج الخطي، وهو المستخدم في هذه الدراسة، ألا لا يتمكن المتعلم من معرفة الإجابة الصحيحة قبل أن يجيب هو. فمنذ البداية، أشار سكنر (Skinner, 1958) إلى أنه لكي ينجح التعليم المبرمج، من المهم أن يمنع المتعلم من رؤية الإجابة الصحيحة قبل أن يقوم هو بالإجابة. ولإنجاز هذا فإن استخدام الآلة التعليمية أمر ضروري. وهذا ما يمكن، بل يجب، أن تضمنه برمجة المادة التعليمية في الحاسب. فقد أشار مخنر (Mechner, 1977) أن ما يحدث غالباً في حالة الكتاب المبرمج هو أن يبدأ المتعلم في وقت ما أثناء التعلم بالبحث عن الإجابة الصحيحة قبل أن يلزم نفسه بإجابته هو. قد يبرر ذلك لنفسه في المرة الأولى بالقول "أردت التأكد قبل أن ألزم نفسي" ثم يبدأ بعمل ذلك بشكل متزايد، إذ إنه يعزز سلباً ببذل جهد أقل. وحالما تتلاشى الحاجة للتبرير شيئاً فشيئاً، فإنه ينتهي بقراءة الإطارات والإجابات جميعها.

عندما "يغش" المتعلم بهذه الطريقة، فإنه لا يقوم بالعمليات المعرفية التي يعتمد عليها البرنامج، وبالتالي فإنه لا يتعلم الكثير من المفاهيم والسلاسل التي هي أسس ضرورية لمفاهيم وسلاسل أكثر تقدماً. ولا يعرف المتعلم، بل لا يستطيع أن يحكم، أي المفاهيم لم يتعلمها؛ لأنه لا يمتحن نفسه كلما استمر. والنتيجة التي لا مفر منها لهذا النوع من الغش هو أن المتعلم يلاقي صعوبة متزايدة بتقدم الإطارات، فكلما أصبحت المفاهيم الأساسية مهتزة، أصبح "الغش" ضرورياً أكثر. والنتيجة النهائية هي انهيار التعلم بحيث تصبح طريقة سير المتعلم في

البرنامج لا تختلف عن عملية قراءة كتاب مقرر.

وهذا ما حدث بالفعل في أثناء محاولات الباحث الأولى لإجراء دراسة باستخدام كتاب مبرمج، ففي عام ١٩٨٩ " حاول إجراء دراسة للمقارنة بين فعالية التعليم المبرمج وفعالية طريقة المحاضرة ـ المناقشة. لكن محاولات الطلاب المتكررة لاستراق النظر إلى الإجابات الصحيحة قبل أن يعطوا إجاباتهم كانت السبب الرئيس وراء صرف الباحث النظر عن مثل هذا النوع من البحث. ولما زودت جامعة اليرموك كلياتها بمختبرات للحاسب ملحقة بمركز الحاسب، وجد الباحث فرصة لتجريب التعليم بمساعدة الحاسب على الطلبة الجامعيين.

## مشكلة الدراسة

يتضمن التدريس، سواء في المرحلة الجامعية أو ما قبلها، أن يقوم المدرس بعرض مادة تعليمية على مجموعة من الطلبة. ويواجه الأستاذ الجامعي، كغيره من المدرسين، هنا مشكلتين أساسيتين: أولاهما عجزه عن الاهتمام بفرادى الطلبة وبخاصة إذا كانت قاعة الدرس مكتظة بأعداد كبيرة منهم، وثانيتهما اضطراره إلى تكرار المادة التعليمية أكثر من مرة إذا كان يعلم المادة نفسها لأكثر من شعبة. ويأتي التعليم بمساعدة الحاسب اقتراحاً لحل تلك المشكلات؛ فهو يوفر برنامجاً تعليمياً فردياً ـ معلم لكل طالب ـ كما يريح المدرس من تكرار المادة الدراسية. من هنا، جاءت هذه الدراسة لفحص أثر التعليم بمساعدة الحاسب على تحصيل الطلبة الجامعيين مقارنة بالطريقة التقليدية.

## أهداف الدراسة

تأمل هذه الدراسة تحقيق الأهداف الأربعة الآتية:

١- المقارنة بين أثر طريقة التعليم بمساعدة الحاسب والطريقة التقليدية في تحصيل الطلبة الجامعيين.

٢- تقصي أثر جنس الطالب في تحصيله.

٣- تقصي أثر فرع الطالب الأكاديمي في الثانوية العامة في تحصيله.

٤- تقصي أثر التفاعل بين طريقة التعليم وجنس الطالب وفرعه الأكاديمي في الثانوية في التحصيل.

## أسئلة الدراسة

على وجه التحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الأربعة الآتية:

١- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين تحصيل الطلبة تعزى إلى طريقة التعليم (حاسب مقابل معتادة)؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين تحصيل الطلبة تعزى إلى جنس المتعلم (ذكر، أنثى)؟

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين تحصيل الطلبة تعزى إلى فرع المتعلم الأكاديمي في الثانوية العامة (علمي، أدبي)؟

٤- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين تحصيل الطلبة تعزى إلى التفاعل بين طريقة التعليم وجنس المتعلم وفرعه الأكاديمي في الثانوية العامة؟

## أهمية الدراسة

وتنبع أهمية الدراسة من كونها توفر فرصة لفحص طريقة في التعليم تستخدم تقنية الحاسب بما توفره هذه التقنية من فردية للتعليم، يصعب جداً الوصول إليها بالطريقة التقليدية. كما أن التعليم بمساعدة الحاسب يريح المعلم من عناء عرض المادة الدراسية، ويوفر له وقتاً للاهتمام بفرادى الطلبة ومتابعة تعلم كل منهم على حدة. وحسب علم الباحث، فإن هذه الدراسة من الدراسات الرائدة في هذا الميدان وبخاصة في مستوى التعليم الجامعي.

## تعريف المصطلحات

للمصطلحات الرئيسة المستخدمة في هذه الدراسة التعريفات الآتية:

**التعليم بمساعدة الحاسب:** طريقة تفاعلية في التعليم يستخدم فيها الحاسب لعرض ما يراد تعليمه، ومتابعة تعلم المتعلم له، وتوجيهه وتقويم تعلمه حتى الوصول إلى مستوى مرغوب فيه من الكفاءة.

**التعليم بالطريقة العادية:** طريقة في التدريس تضمن عرض المدرس المادة التعليمية عن طريق المحاضرات ويتخلل ذلك أسئلة الطلبة ومناقشاتهم.

**الفرع الأكاديمي:** المسار الأكاديمي الذي درسه الطالب في المرحلة الثانوية ويتحدد في هذه الدراسة بفرعين هما أدبي مقابل علمي.

## حدود الدراسة

تتحدد إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة بكل من:

- العينة سواء بعدد أفرادها أو طريقة اختيارهم أو مستواهم التعليمي: إذ يمكن أن تختلف النتائج لو اختلف حجم العينة، أو اتبعت طريقة أخرى في اختيار أفرادها، أو كان أفرادها من غير طلبة الجامعة.
- طبيعة المادة الدراسية وطريقة عرضها: إذ يمكن أن تكون النتائج مختلفة لو كانت المادة الدراسية من ميدان آخر أو عرضت بطريقة غير طريقة التعليم المبرمج.

– أداة الدراسة: فقد كانت فقرات الاختبار التحصيلي المستخدم بوصفها أداة لقياس التحصيل في هذه الدراسة من نوع التكميل والاختيار من متعدد. ويمكن أن تختلف النتائج لو اختلف نوع الفقرات أو عددها.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

### منهج الدراسة

استخدم المنهج التجريبي في الدراسة الحالية، حيث اتبع الباحث تصميم المجموعتين: اختبار قبلي– معالجة– اختبار بعدي؛ حيث قيس تحصيل الطلبة في المادة الدراسية باختبار قبلي، ثم علمت المجموعة الأولى بطريقة التعليم بمساعدة الحاسب، فيما بقيت المجموعة الثانية تدرس بطريقة التعليم المعتادة. بعد ذلك أجري اختبار التحصيل نفسه كاختبار بعدي. ولما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعتين في الاختبار القبلي، اكتفى الباحث بتحليل التباين الثلاثي لنتائج الاختبار البعدي.

### عينة الدراسة

أجريت هذه الدراسة على عينة من طلبة جامعة اليرموك ممن هم في مستوى السنة الأولى أو الثانية ومن مختلف التخصصات. تكونت العينة من (١٧٩) طالباً وطالبة (٦٥ طالباً، ١١٤ طالبة) تراوحت أعمارهم بين ١٩ و ٢١ عاماً. وقد كان (١٢٨) منهم من طلبة الفرع الأدبي في الثانوية العامة، و(٥١) من طلبة الفرع العلمي. ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والفرع الأكاديمي في الثانوية العامة.

**الجدول رقم (١)**
**توزيع أفراد العينة حسب الجنس والفرع الأكاديمي**

| الجنس<br>الفرع | أنثى | ذكر | المجموع |
|---|---|---|---|
| أدبي | ٩١ | ٣٧ | ١٢٨ |
| علمي | ٢٣ | ٢٨ | ٥١ |
| المجموع | ١١٤ | ٦٥ | ١٧٩ |

ومن الجدير بالذكر أن أفراد عينة الدراسة هم من الطلبة الذين درسوا مساق "مقدمة في علم النفس العام". وهو أحد المساقات التي تطرحها كلية التربية متطلباً اختيارياً يمكن لجميع طلبة الجامعة التسجيل فيه، ومتطلب إجباري لتخصص الإرشاد النفسي. ولعله من هنا كان طلبة الفرع الأدبي في الثانوية العامة أكثر بكثير من طلبة الفرع العلمي، والطالبات أكثر من

الطلاب فمعظم من يلتحقون بتخصص الإرشاد هم من الإناث ومن الفرع الأدبي في الثانوية العامة. كما لم يسبق لأي منهم أن مرة بخبرة تعليمية– تعلمية مشابهة.

### تكافؤ المجموعتين

لفحص ما إذا كان هناك اختلاف في المعلومات السابقة حول المادة التعليمية لدى الطلبة في كل من مجموعتي الدراسة، حُسب المتوسط والانحراف المعياري لأدائهم على الاختبار القبلي. فكان متوسط درجات مجموعة الحاسب (١,٧) والانحراف المعياري لها (١,٢). أما لمجموعة التعليم بالطريقة المعتادة فقد كان المتوسط (١,٦) والانحراف المعياري (١,١). وعند فحص دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين، كانت قيمة (ت=١,١٥) وهي قيمة غير دالة إحصائياً. ولذلك أجريت التحليلات الإحصائية على نتائج الاختبار البعدي فقط.

### أدوات الدراسة

استخدمت في الدراسة أداتان، هما:

**المادة الدراسية**

غطت المادة الدراسية المستخدمة في هذه الدراسة موضوع "التعلم" (وخاصة الإشراطين الاستجابي والإجرائي) وهو أحد الموضوعات التي تدرس في مساق علم النفس العام. وقد جاءت المادة في شكلين: أحدها مبرمج تكون من (١٦) وحدة من وحدات ترجمة عربية لكتاب تحليل السلوك درسها الطلبة باستخدام الحاسب، والآخر بالطريقة المعتادة، وذلك بإعادة كتابة محتوى تلك الوحدات دون برمجة درسها الطلبة بالطريقة المعتادة (سكنر وهولاند، ١٩٨٨).

### الاختبار التحصيلي

تكون الاختبار التحصيلي من (٢٥) فقرة تضمنت (٣٩) فراغاً، و(٢٨) فقرة "اختيار من متعدد"، طورت لتقيس التحصيل في المادة التعليمية (انظر الملحق، ص ٢٧). وقد تمت الاستعانة بالاختبار الوارد في الوحدة السابعة عشرة في كتاب "تحليل السلوك" الذي سبق ذكره. صححت فقرات الاختبار بحيث تكون العلامة الدنيا هي (صفر) والعلامة القصوى (٦٧). ولفحص صدق المحتوى للاختبار، عرض على مجموعة من المحكمين؛ وذلك للحكم على مدى صلاحية فقرات المقياس من حيث تمثيل مضمونها لأهداف تدريس المادة التعليمية، وملاءمة لغتها وصوغها. وقد أبدى المحكمون جملة من الملحوظات والتعليقات التي أخذت بالاعتبار، وذلك في إعادة صوغ بعض الفقرات واستبدال أخرى.

أما فيما يتعلق بثبات الاختبار، فقد تم حساب معامل الثبات النصفي ـ باعتبار كل فراغ يمثل فقرة – وبلغ معامل الثبات بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان– براون (٠,٨٧). ومن الجدير بالذكر أن هذا الاختبار طبق على مجموعات الدراسة مرتين بوصفه اختباراً قبلياً قبل بدء التعليم، واختباراً بعدياً بعد إنهاء تعليم الوحدات التعليمية. واستخدمت بيانات الاختبار البعدي فقط في حساب معامل الثبات لأن تباين درجات المتعلمين على الاختبار القبلي كان منخفضاً جداً. فقد تراوحت درجاتهم على ذلك الاختبار ـ كما هو متوقع ـ بين صفر و ٤.

**إجراءات التنفيذ**

استغرق إجراء هذه الدراسة فترة دامت ما يقترب من أربع سنوات، مرت الدراسة خلالها في مرحلتين تحضيريتين استغرقتا قرابة السنة، ومرحلة أساسية استغرقت ثلاث سنوات، على النحو الآتي:

**المرحلة التحضيرية الأولى:** اجتمع الباحث بأحد خبراء برمجة الحاسب وبين يدي الأول نسخة مترجمة إلى العربية من كتاب "تحليل السلوك" وطلب منه تصميم برنامج حاسب لتعليم الطلبة المادة التعليمية تتوافر فيه الأمور الآتية:

أ. موقع رئيس يعرض فيه الإطار الذي يتضمن المادة التعليمية معنونة بالباب والوحدة.

ب. موقع أو أكثر لإجابات الطالب بعد قراءة الإطار.

ج. آلية توفر للطالب ما أراد من وقت قبل أن يدخل إجابته/ إجاباته.

د. موقع تظهر فيه الإجابات الصحيحة ولكن فقط بعد أن يدخل الطالب إجاباته.

هـ. آلية تمكن الطالب من تقويم إجاباته بعد مقارنتها بالإجابة الصحيحة. وقد تقرر أن تكون هذه الآلية بقرار من الطالب لسببين: أولهما، أنه من الصعوبة بمكان، في اللغة العربية، تحديد كل أشكال الإجابة الصحيحة خصوصاً إذا تضمنت هذه الإجابة حروفاً مثل ألف وفوقها همزة أو تحتها همزة أو بدون. وثانيهما، تأكيد الجانب التعليمي للبرنامج بحيث لا يشعر الطالب أنه يجيب على فقرات في اختبار بل يتعلم من إطارات في برنامج تعليمي.

و. موقع يظهر للطالب عدد إجاباته الصحيحة والخاطئة ونسبتها المئوية.

ز. آلية تتيح للطالب الرجوع إلى الإطارات والوحدات التي سبق له الإجابة عنها.

ح. آلية تتيح للطالب قراءة وإعادة قراءة إما عرضا لمعلومات وإما تفصيلا لتجربة خاصة بالوحدة موضوع التعلم تعتمد الإجابات على قراءتها.

ط. آلية لخروج الطالب من البرنامج في أي وقت يشاء.

ي. إدخال المادة التعليمية إلى الإطارات التي سبق تصميمها.

وقد أنجزت هذه المرحلة بعد ما يقرب من خمسة أشر انتهت بتوافر قرص مضغوط (CD) يتضمن البرنامج التعليمي المطلوب.

**المرحلة التحضيرية الثانية:** وهي مرحلة تجريب أولي، طبق البرنامج المحوسب فيها خلال شهري الفصل الصيفي للسنة الدراسية (٢٠٠١/٢٠٠٢) على (٢٧) طالباً وطالبة، عشرة منهم (٥ طلاب ، ٥ طالبات) عملوا بشكل فردي على جهاز الحاسب في مكتب الباحث حسب أوقات فراغه وأوقات فراغ الطلبة، و(١٧) طالباً وطالبة عملوا في مختبر للحاسب ملحق بكلية التربية. وقد كان الهدف الرئيس لهذه المرحلة هو الحصول على تغذية راجعة عن كيفية سير البرنامج في الحاسب والمشكلات التي تعترض ذلك، ووضوح الصياغة اللغوية للإطارات وتعديلها، وعن الأخطاء اللغوية فيها، والموقف الأولي للطلبة من البرنامج. أما مشكلات البرمجة التي اعترضت سبيل البرنامج فقد كان الخبير يقوم بحلها. كما تم تصحيح الأخطاء اللغوية وتعديل بعض الإطارات.

**مرحلة التجريب الأساسية:** استغرقت هذه المرحلة أربعة فصول دراسية ضمن ثلاث سنوات. وفي فصل دراسي لاحق للمرحلة التحضيرية الثانية أمكن تخصيص "ساعة صفية" أيام الأحد، والثلاثاء، والخميس من كل أسبوع في مختبر الحاسب الذي أجريت فيه المرحلة التحضيرية الثانية. وهو مختبر يتسع كما سبق لـ (١٧) متعلماً بواقع جهاز لكل منهم.

عرض مدرس المساق– الباحث– على الطلبة فرصة تعلم المادة الدراسية بمساعدة الحاسب، وطلب أن يتطوع (١٧) منهم لذلك. شكل هؤلاء "مجموعة الحاسب". أما الطلبة الباقون وعددهم (١٨) فقد شكلوا "مجموعة التعليم بالطريقة التقليدية". قبل البدء بتعليم الجزء الخاص من المساق، أعطي اختبار التحصيل لجميع الطلبة في الشعبة بوصفه اختباراً قبلياً. استمر الطلبة في مجموعة التعليم بالطريقة المعتادة بدراسة المادة الدراسية، التي يمكن إجمالها بأن يدخل المدرس إلى قاعة الدرس، ويُعطي محاضرة في المادة الدراسية، ويتخلل إعطاءه المحاضرة أسئلة ومناقشة من الطلبة.

أما الطلبة في "مجموعة الحاسب"، فيذهبون إلى مختبر الحاسب، ويجلس كل منهم أمام جهاز خاص به. وبعد أن يشغل جهازه يُعطى تعليمات تتضمن "كلمة السر الخاصة به" وكيفية سير البرنامج. يدخل إلى البرنامج وتظهر أمامه الشاشة كما في الشكل رقم (١).

يقرأ الطالب الإطار، ويأخذ وقته حتى يصوغ إجابته. وفي هذه الأثناء يمكن للطالب أن يقوم بأي مما يأتي:

– يراجع المعلومات في إطارات سبق له الإجابة عنها، ويعتقد أن المعلومات فيها يمكن أن تساعده في الإجابة عن الإطار الحالي. وذلك بالضغط على "الإطار السابق" و"الإطار التالي" (انظر الشكل ١).

– يراجع المعلومات الواردة في إطارات وحدات سابقة بالضغط على "الانتقال إلى".

– يراجع المعلومات الواردة في العرض أو التجربة بالضغط حسبما هو مناسب. علماً أنه يمكن العودة إلى العرض والتجربة كلما دعت الحاجة لذلك.

– يخرج من البرنامج بالضغط على "خروج" عند نهاية وقت الحصة أو لأي سبب آخر.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| الباب ١ | السلوك المنعكس | الإجابات الصحيحة | ٦ | ٦٠٪ |
| الوحدة ١ | الانعكاسات البسيطة | الأجابات الخاطئة | ٤ | ٤٠٪ |

في أي انعكاس، يحدث المثير والاستجابة في تتابع زمني محدد:
أولاً يحدث (١) ............ ثم
تحدث (٢) ........ .

| | | |
|---|---|---|
| ١٠ | | العرض/التجربة |

الإجابة الأولى — الإجابة الثانية

أدخل الإجابة

الإجابة الصحيحة

○ صح ○ خطأ — ○ صح ○ خطأ

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| موافق | الإطار السابق | الإطار التالي | الانتقال إلى | النتائج | تقييم البرنامج | حول البرنامج | خروج |

**الشكل رقم (١)**
**المعلومات الأساسية التي تظهر على الجهاز**

بعد ذلك كله، أو بدون أي منه يطبع الطالب إجابته في موقع "أدخل الإجابة" وذلك حسب عدد الإجابات لكل إطار (إجابة إلى أربع إجابات). حتى هذه الخطوة، ما زال بإمكان الطالب أن يراجع إجابته ويعدلها كيفما يشاء. وعندما يقرر أن تلك الإجابة نهائية يضغط على "موافق"، وعندها لا يمكنه العودة أو إجراء أي تغيير. بعد الضغط على موافق، تظهر فوراً الإجابة الصحيحة في المكان المعد لذلك. يقارن الطالب إجابته بالإجابة الصحيحة، ويضغط "صح" أو "خطأ" حسبما يراه مناسباً. وهنا، يرصد عدد الإجابات الصحيحة والخطأ والنسبة المئوية لكل منهما في أعلى يسار الشكل السابق، ويظهر إطار جديد وهكذا.

ومن الجدير بالذكر أن الطلبة في مجموعة الحاسب كانوا متجاورين بحيث أمكن لهم أن يتبادلوا الحديث الهادئ مع زملائهم، كما أمكن للمتجاورين منهم أن يتعاونوا في دراسة الإطارات والإجابة عنها.

وبعد أن أنهى الطلبة – في مجموعتي الدراسة، كل بالطريقة المخصصة له – تعلم الوحدات التعليمية جميعها، طبق الباحث عليهم الاختبار التحصيلي بوصفه اختبارا بعديا ورصدت نتائجه لإجراء التحليلات الإحصائية عليها.

ولما لم يكن (١٧) مفحوصاً في مجموعة الحاسب، و(١٨) في مجموعة التعليم بالطريقة المعتادة عينة كافية لأغراض التحليل الإحصائي، قام الباحث بتكرار الإجراءات نفسها في ثلاثة فصول دراسية أخرى، ولكن في مختبر حاسب يتسع لـ (٣٠) جهازاً. ومن الجدير بالذكر أن الفصول الثلاثة لم تكن متتالية، بل اعتمد ذلك على توافر وقت يتناسب ووقت الحصة في الجدول الدراسي. وهكذا بلغ عدد الطلبة في مجموعة الحاسب (٩١) طالباً وطالبة، وفي مجموعة التعليم بالطريقة التقليدية (٨٨) طالباً وطالبة.

## عرض النتائج ومناقشتها

للإجابة عن أسئلة الدراسة الأربعة تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة في كل من المجموعات الثماني على الاختبار البعدي. ويوضح الجدول رقم (٢) هذه المتوسطات والانحرافات المعيارية.

**الجدول رقم (٢)**

**المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار البعدي**

| الجنس | الفرع الأكاديمي | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| أنثى | أدبي | حاسب | ٤٩ | ٤٧,٧١ | ١٠,٨٧ |
| | | معتادة | ٤٢ | ٣٨,٤٨ | ١١,٩٢ |
| | | المجموع | ٩١ | ٤٣,٤٥ | ١٢,٢٢ |
| | علمي | حاسب | ٩ | ٥٤,٠٠ | ١٠,٢٠ |
| | | معتادة | ١٤ | ٤٣,٦٤ | ١١,٦١ |
| | | المجموع | ٢٣ | ٤٧,٧٠ | ١٢,٠٠ |
| | المجموع | حاسب | ٥٨ | ٤٨,٦٩ | ١٠,٩٣ |
| | | معتادة | ٥٦ | ٣٩,٧٧ | ١١,٩٦ |
| | | المجموع | ١١٤ | ٤٤,٣١ | ١٢,٢٤ |
| ذكر | أدبي | حاسب | ١٧ | ٤٨,٧١ | ١٢,٢٧ |
| | | معتادة | ٢٠ | ٣٨,٧٥ | ١٤,١٠ |
| | | المجموع | ٣٧ | ٤٣,٣٢ | ١٤,٠٤ |
| | علمي | حاسب | ١٦ | ٥١,٥٦ | ٩,٤٣ |
| | | معتادة | ١٢ | ٤٢,٧٥ | ٨,٤٣ |
| | | المجموع | ٢٨ | ٤٧,٧٩ | ٩,٩٠ |
| | المجموع | حاسب | ٣٣ | ٥٠,٠٩ | ١٠,٩١ |
| | | معتادة | ٣٢ | ٤٠,٢٥ | ١٢,٢٩ |
| | | المجموع | ٦٥ | ٤٥,٢٥ | ١٢,٥٥ |
| المجموع | أدبي | حاسب | ٦٦ | ٤٧,٩٧ | ١١,١٦ |
| | | معتادة | ٦٢ | ٣٨,٥٦ | ١٢,٥٥ |
| | | المجموع | ١٢٨ | ٤٣,٤١ | ١٢,٧١ |
| | علمي | حاسب | ٢٥ | ٥٢,٤٤ | ٩,٥٧ |
| | | معتادة | ٢٦ | ٤٣,٢٣ | ١٠,٠٨ |
| | | المجموع | ٥١ | ٤٧,٧٥ | ١٠,٧٩ |
| | المجموع | حاسب | ٩١ | ٤٩,٢٠ | ١٠,٨٨ |
| | | معتادة | ٨٨ | ٣٩,٩٤ | ١٢,٠١ |
| | | المجموع | ١٧٩ | ٤٤,٦٥ | ١٢,٣٢ |

يظهر في الجدول أن هناك فروقا ظاهرية بين متوسطات المجموعات التي عُلمت بطريقة الحاسب وتلك التي عُلمت بالطريقة المعتادة. وعليه، فقد كان تحليل التباين الثلاثي (٢×٢×٢).هو الإجراء الإحصائي الرئيس الذي وظف لأغراض تحليل البيانات المتحصل

عليها في هذه الدراسة للإجابة عن أسئلتها الأربعة. وقد تم توظيف هذا الإجراء الإحصائي بوساطة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لفحص أثر المتغيرات المستقلة الثلاثة (طريقة التعليم، والجنس، والفرع الأكاديمي في الثانوية العامة) وتفاعلها. ويوضح الجدول رقم (٣) نتائج هذا التحليل معروضة وفق الترتيب الآتي:

**الجدول رقم (٣)**

**تحليل التباين الثلاثي لعلامات الطلبة على الاختبار البعدي حسب الجنس والفرع الأكاديمي وطريقة التعليم والتفاعل بينها**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | ٨,٨٥٧ | ١ | ٨,٨٥٧ | ٠,٠٦٨ | ٠,٧٩٥ |
| الفرع الأكاديمي | ٦٩٦,٣٢٢ | ١ | ٦٩٦,٣٢٢ | ٥,٣١٨ | ٠,٠٢٢ |
| طريقة التعليم | ٣٠٥٧,١٧٥ | ١ | ٣٠٥٧,١٧٥ | ٢٣,٣٥٠ | ٠,٠٠٠ |
| الجنس × الفرع | ٤٣,٨٧٣ | ١ | ٤٣,٨٧٣ | ٠,٣٣٥ | ٠,٥٦٣ |
| الجنس × الطريقة | ١,٤٢٠ | ١ | ١,٤٢٠ | ٠,٠١١ | ٠,٩١٧ |
| الفرع × الطريقة | ١,٢٣٠E-٠٣ | ١ | ١,٢٣٠E-٠٣ | ٠,٠٠٠ | ٠,٩٩٨ |
| الجنس × الفرع × الطريقة | ١٠,٦٣٢ | ١ | ١٠,٦٣٢ | ٠,٠٨١ | ٠,٧٧٦ |
| الخطأ | ٢٢٣٨٩,١٥٧ | ١٧١ | ١٣٠,٩٣١ | | |
| المجموع | ٣٨٣٨٦٢,٠٠٠ | ١٧٩ | | | |

### أولاً: نتائج السؤال الأول ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول ومفاده: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين تحصيل الطلبة تعزى إلى طريقة التعليم (حاسب مقابل معتادة)؟ يظهر في الجدول رقم (٢) أن متوسط التحصيل (الأداء في الاختبار البعدي) لكل مجموعة من المجموعات الأربع التي عُلمت بمساعدة الحاسب أعلى من متوسط التحصيل للمجموعة المقابلة لها من المجموعات التي عُلمت بالطريقة المعتادة. وقد تراوح هذا الفرق بين ٩ و ١١ درجة تقريباً. كما يلاحظ أن التباين (مربع الانحراف المعياري) في درجات مجموعات ثلاث من مجموعات الحاسب أقل من التباين في درجات المجموعات المقابلة لها من مجموعات التعليم بالطريقة المعتادة، وقد ظهرت هذه الفروق مجتمعة بين متوسط وتباين درجات تحصيل أفراد العينة في مجموعة الحاسب (متوسط= ٤٩,١٩، انحراف معياري= ١٠,٨٨) ودرجات تحصيل أفراد عينة التعليم بالطريقة المعتادة (متوسط= ٣٩,٩٤، انحراف معياري= ١٢,٠٠) مع وجود الميل نفسه لاختلاف التباين.

ويتضح من نتائج تحليل التباين في الجدول رقم (٣) أن متوسط تحصيل الطلبة في مجموعة الحاسب أعلى، وبدلالة إحصائية من متوسط تحصيل الطلبة في مجموعة التعليم بالطريقة المعتادة. وفي الوقت نفسه، كان تشتت درجات الأفراد في مجموعة الحاسب (وهي الأعلى

تحصيلاً) أقل من تشتت درجات الأفراد في مجموعة التعليم بالطريقة المعتادة. ويشير هذا إلى أن التعليم بمساعدة الحاسب يرفع من تحصيل الطلبة مجتمعين ويزيد التجانس بين تحصيلهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي وردت في تحليلات ماورائية (Fouts, 2000; Kulik, 1994; Schacter, 1999) ولو أن هناك عددا من الدراسات (المشار إليها في: Cotton, 1991) أشارت إلى نتيجة مخالفة. وتجدر الإشارة هنا إلى أن حجم الأثر بلغ حوالي (٠,٧٥) وهو حجم كبير بالمقارنة مع ما ورد في دراسات مثل (Kulik,1994)؛ ولعل السبب في هذا أن طريقة التعليم بالحاسب جمعت تقنيتين معاً، هما: التعليم المبرمج بوصفها تقنية تعليمية تستند إلى مبادئ علمية وتقنية الحاسب؛ ولعل في هذا دعماً لآراء من يرجحون أن لاستخدام الحاسب في التعليم نتائج إيجابية على الطلبة وتحصيلهم (Fouts, 2000).

وينوه الباحث أيضا إلى أنه حاول ضبط كل المادة الدراسية المتعلمة؛ فقد كانت نفسها للمجموعتين. كما درست المجموعتان في الوقت نفسه تقريباً: الساعة ١١–١٢، أو الساعة ١٢–١ من كل أحد، ثلاثاء، وخميس في الأسبوع. كما كانت أعداد الطلبة في المجموعتين متقاربة. وكذلك فقد استمر استخدام الحاسب في مجموعة الحاسب أكثر من شهرين، كما أن الطلبة سبق لهم أن درسوا مساقات في الحاسب، ومعظمهم يقتني جهازاً في بيته. وهذا يعني أنهم يألفون الجهاز والعمل عليه؛ مما يقلل من أثر الجدة.

وقد كان المدرس في المجوعتين هو الباحث نفسه مما يجعل من الممكن تفسير هذه النتيجة بردها إلى تحيز المدرس – ولو غير الواعي – ولا ننسى أثر "الهالة" الذي قد يكون زاد من حماس وجهد الطلبة في مجموعة الحاسب. على أية حال، فكل هذه متغيرات تستحق أن تبحث آثارها.

**ثانياً: نتائج السؤال الثاني ومناقشتها**

للإجابة عن السؤال الثاني ومفاده: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين تحصيل الطلبة تعزى إلى جنس المتعلم (ذكر، أنثى)؟ يظهر في الجدول رقم (٢) أن الفرق بين تحصيل الطلبة من الجنسين، بغض النظر عن التخصص أو الطريقة؛ ضئيل سواء بين متوسطي التحصيل أو الانحراف المعياري لهما (إناث: متوسط = ٤٤,٣١، انحراف معياري =١٢,٢٤، مقابل ذكور: متوسط = ٤٥,٢٥، انحراف معياري = ١٢,٥٥). ويتضح من نتائج تحليل التباين في الجدول رقم (٣) أن هذا الفرق الظاهري (٠,٩٤) في متوسطيهما ليس فرقاً جوهرياً. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الاهتمام بالحاسب وتطور استخدامه سواء أكان طريقة للتعليم أم غيرها، لم يكن مقصوراً على الذكور دون الإناث والعكس صحيح أيضاً؛ فقد توافر الحاسب وبخاصة في هذه الدراسة للجنسين كليهما بالدرجة ذاتها، كما أنه متاح في مختبرات جامعة اليرموك لهما أيضاً، يضاف إلى ذلك أن توافر الحاسب للجنسين،

حتى في البيوت، وعدم التفريق في استخدامه بين جنس وآخر يمكن أن يؤديا إلى النتيجة التي توصلت إليها هذه الدراسة.

### ثالثاً: نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثالث ومفاده: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين تحصيل الطلبة تعزى إلى فرع المتعلم الأكاديمي في الثانوية العامة (علمي، أدبي)؟ يظهر في الجدول رقم (٢) أن متوسط تحصيل طلبة الفرع العلمي (٤٧,٧٥) أعلى من متوسط تحصيل طلبة الفرع الأدبي (٤٣,٤١) بغض النظر عن الجنس أو طريقة التعليم. مع تكرار ميل اختلاف التباين (انحراف معياري = ١٠,٧٩ مقابل انحراف معياري = ١٢,٧١).

كما تشير نتائج التحليل في الجدول رقم (٣) إلى أن الفرق بين متوسط تحصيل طلبة الفرع العلمي ومتوسط تحصيل طلبة الفرع الأدبي البالغ (٤,٣٤) دال إحصائياً. لكن تحصيلهم لم يختلف باختلاف تخصصهم أو طريقة تعليمهم (الفروق العائدة إلى التفاعلات غير دالة إحصائياً، وهو ما يجاب عنه في السؤال الرابع).

وقد جاءت نتيجة هذه الدراسة مخالفة للنمط العام لنتائج دراسة كوليك (Kulik, 1994). والاحتمال قائم أن تعود مثل هذه النتيجة إلى فروق فردية بين طلبة الفرعين؛ ففي العادة يكون معدل علامات من يقبلون في الجامعات من الفرع العلمي في شهادة الدراسة الثانوية العامة أعلى من معدل علامات أولئك الذين يقبلون من طلبة الفرع الأدبي. أو قد يعود هذا إلى أن طبيعة المادة الدراسية المتعلمة أكثر ملاءمة لاستراتيجيات طلبة الفرع العلمي وأسلوبهم في التعلم؛ إذ أن المادة اقتصرت على منظومة من الحقائق صيغت بشكل فيه القليل من الإسهاب. وكل هذه فرضيات تستحق الفحص.

### رابعاً: نتائج السؤال الرابع ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الرابع ومفاده: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين تحصيل الطلبة تعزى إلى التفاعل بين طريقة التعليم وجنس المتعلم وفرعه الأكاديمي في الثانوية العامة؟ يظهر في الجدول رقم (٢) وجود فروق ظاهرية في متوسطات تحصيل الطلبة في المجموعات الثماني (ذكور وأدبي وحاسب، ذكور وأدبي ومعتادة، ذكور وعلمي وحاسب، ذكور وعلمي ومعتادة؛ إناث وأدبي وحاسب، إناث وأدبي ومعتادة، إناث وعلمي وحاسب، إناث وعلمي ومعتادة). ويظهر من التحليل في الجدول رقم (٣) أن الفروق بين الطلبة من الجنسين، والفروق العائدة إلى التفاعلات جميعها، لم تكن دالة إحصائياً. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات عديدة ذكرت في تحليل ماورائي (Roplyer et al., 1988)، وهي دراسات لم تشر إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين. فليس من المهم على الذكور أو الإناث

– سواء أكانوا من الفرع العلمي أو الأدبي – أن يتعلموا وفق طريقة معينة (حاسب أو معتادة) كي يكون تحصيلهم مرتفعاً. ومع اتفاق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسات أخرى كما سبق الذكر؛ فإن تفسيرها ليس سهلاً وبحاجة إلى دراسات أخرى لاحقة تستطلع الأسباب الكامنة وراء ذلك وتستفتي الطلبة في الطريقة التي يفضلونها، وتقف على الأسباب الكامنة وراء ذلك.

**التوصيات**

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بما يأتي:

١. استخدام التعليم بمساعدة الحاسب في المستوى الجامعي لما له من أثر فاعل في تحصيل الطلبة.

٢. تطوير برامج تعليمية تضع المادة التعليمية في تسلسل منطقي بحيث يعتمد فيها التعلم اللاحق على التعلم السابق ويهيئ لتعلم لاحق جديد.

٣. تجريب المادة التعليمية المبرمجة موضع التعلم على عينة من الفئة المستهدفة والاستفادة من التغذية الراجعة حول صلاحية تلك المادة للتعليم.

٤. إجراء المزيد من البحوث والدراسات لفحص المتغيرات الأكثر تأثيراً في التعلم، سواء منها المتعلقة ببرنامج الحاسوب (software) أو المادة التعليمة المبرمجة أو الظروف المحيطة بعملية التعلم.

**المراجع**

سكنر، وهولاند، ج (١٩٨٨). **تحليل السلوك: برنامج للتعليم الذاتي**، ترجمة: غزاوي وفلاح والعلي. أربد: جامعة اليرموك.

Bontempi, E. (2003). **Factors in effective computer-assisted instruction.** [Online]. Available http://www.xplanazine.com.

Clark, R. E. (1994). Media will never influence learning. **Educational Technology Research and Development, 42**(2), 21-29.

Cohen, J. (1977). **Statistical power analysis for the behavioral sciences.** New York: Academic Express.

Cotton, K. (1991). **Computer-assisted instruction.** Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Diaz-Martin, P. (2001). **Computer-assisted instruction: Programmed instruction.** [Online]. Available:http://informatics.buffalo.edu/faculty/ellison/Syllabi/519 Complete/formats/programmedinstr/program.html.

Fouts, J. T. (2000). **Research on computer and education: Past, present and future.** Prepared for the Bill and Melinda Gates Foundation. U.S.A.

Hannafin, M. H., Dalton, D. W. & Hooper, S. (1989). Computers in education: ten myths and ten needs. **Educational Technology, 27**(10), 8-14.

Hattie, J. (1992). Measuring the effects of schooling. **Australian Journal of Education, 36**(1), 5-13.

Hitchcook, D. (2002). **The effectiveness of computer-assisted instruction in critical thinking.** Mc Master University, Canada: Hamilton L8S 4KI.

Jenks, M. S. & Springer, J. M. (2002). A view of the research on the efficacy of CAI. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education. 1**(2), 43-58.

Kulik, J. A. (1994). Meta-analysis studies of findings on computer-based instruction. In E. L. Baker & H. F. O'neil. (Eds.). **Technology assessment in education and training.** (pp. 9-33). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Mechner, F. (1977). **A new approach to programmed instruction.** [Online], http://www. Mechner Foundation.org.

Neal, E. (1998). **Does using technology in instruction enhance learning? Or the artless state of comparative research.** [Online]. Available: http://www. horizon. Unc. Edu/ts/commentary.

Oppenheimer, T. (1997). The computer delusion. T**he Atlantic Monthly,** 280(1), 45-62.

Roblyer, M. D., Castine, W. H. & King, F. J. (1988). **Assessing the impact of computer-based instruction: A review of recent research.** New York: Howarth Press.

Rupe, V. S. (1986). **A study of computer-assisted instruction: its uses, effects, advantages and limitations.** South Bend, IN: Indiana University. ERIC Document Reproduction Service, (ED 282 513).

Schacter, J. (1999). Does technology improve students learning and achievement? How, when and under what conditions? **Journal of Educational Computing Research. 20**(4), 329-343.

Skinner, B. F. (1958). Teaching machines. **Science, 128,** 969-977.

Stankov, S. (1996). Computers in education: technological transformation, development and perspective. **Humankybornctik. 37**(1), 1-9.

Vargas, J. S. (1986). Instructional design flaws in computer-assisted instruction. **Phi Delta Kappan. 67**(10), 738-744.

233
المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# مساهمة العناصر التي يعتمد عليها أداء القوة والقدرة للرجلين لدى بعض الرياضيين للألعاب المختلفة في البحرين: النظرية والتطبيق

**د. سامي عبد الفتاح محمد**
قسم التربية الرياضية
كلية التربية- جامعة البحرين

**د. ريتشارد راندال باول**
قسم تقييم أداء الرياضيين
المؤسسة العامة للشباب والرياضة

234
المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# مساهمة العناصر التي يعتمد عليها أداء القوة والقدرة للرجلين لدى بعض الرياضيين للألعاب المختلفة في البحرين: النظرية والتطبيق

**د. سامي عبدالفتاح محمد**
قسم التربية الرياضية
كلية التربية- جامعة البحرين

**د. ريتشارد راندال باول**
قسم تقييم أداء الرياضيين
المؤسسة العامة للشباب والرياضة

**الملخص**

هدفت الدراسة إلى تعرف قيمة الاختبارات الخاصة بعناصر القوة والقدرة للرجلين لدى عينة من رياضيي بعض الألعاب المختلفة في البحرين، وتقييم استقلالية عناصر أداء القوة والقدرة للرجلين؛ وبناء معايير مئينية من الدرجات الخام خاصة بعناصر القوة والقدرة للرجلين لدى عينة البحث، وتحديد نسبة مشاركة كل عنصر في أداء الرجلين لدى عينة البحث.

اشتملت عينة الدراسة على (٢٣٩) رياضي بحريني متقدم يمثلون ثمانية رياضات مختلفة، طبقت عليهم ثلاثة اختبارات لقياس عناصر الأداء بعد التحقق من صدقها وثباتها.

أشارت النتائج إلى أن هناك استقلالية نسبية في مشاركة العناصر الثلاثة في أداء الأرجل، ويمكن اعتمادها للارتقاء بقوة وقدرة الأرجل. كما دلت النتائج على عدم وجود علاقة ارتباط معنوية في معاملي ارتباط قوة الشد العضلي القصوى من جهة، والمعدل الأقصى لتوليد الشد، والفعل الانعكاسي للإطالة من جهة أخرى. في حين تحققت علاقة ارتباط عكسية معنوية واحدة، ولكن ضعيفة بين المعدل الأقصى لتوليد الشد والفعل الانعكاسي للإطالة. كذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق معنوية في أزواج معامل الارتباط للعناصر الثلاثة. كذلك قدم الباحثان تطبيقات عملية تقويمية اعتمادا على التوزيع المئيني ليمكن المدرب من تحديد مستوى رياضييه.

**الكلمات المفتاحية**: القوة العضلية للرجلين، القدرة العضلية للرجلين، الالعاب الرياضية، الرياضيين.

* تاريخ تسلم البحث ١٧/٤/٢٠٠٦م * تاريخ قبوله للنشر ١٥/٢/٢٠٠٧م

# Components Participation in the Strength and Power Performance of the Lower Leg in some of the Bahrain Athletes of Different Sports: Theory and Application

**Dr. Sami A. Mohammed**
Dept of Physical Education
University of Bahrain

**Dr. Richard Powell**
Dept of Athletes Perf. Evaluation
GOYS- Bahrain

## Abstract

The purpose of this study was multiple folds: 1) to determine muscular performance components, 2) to establish preliminary leg performance standards for muscle strength and power among Bahrain athletes, and 3), to formulate a leg training prescription method. Two hundred and thirty nine elite Bahrain athletes from eight different sports were subjected in this study. All athletes were evaluated on each of three different leg performance tests.

The results revealed that the three tests would measure relatively independent components of leg power performance. And that a diagnostic evaluation of each could be used to prescribe leg power training for each athlete. Pearson product moment correlations between pairings of the three tests revealed two non-significant coefficients and one significant correlation. A significant independence was found for the MMS vs. MRFD pairing and the MMS vs. SSC pairing when each pairing was used to predict the MRFD vs. SSC pairing as a criterion reference. Significant correlations were found between both pre-season jump training and weight training with all three performance measures (MMS, MRFD and SSC). Practical applications of the research findings were presented to assist coaches in prescribing training allocations for MMS, MRFD and SSC for individual athletes.

**Key words:** strength performance of leg, power performance of leg, sport activities, athletes.

236
المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# مساهمة العناصر التي يعتمد عليها أداء القوة والقدرة للرجلين لدى بعض الرياضيين للألعاب المختلفة في البحرين: النظرية والتطبيق

**د. سامي عبدالفتاح محمد**
قسم التربية الرياضية
كلية التربية- جامعة البحرين

**د. ريتشارد راندال باول**
قسم تقييم أداء الرياضيين
المؤسسة العامة للشباب والرياضة

## المقدمة

يعتمد تحقيق الإنجازات الرياضية العالمية على تكامل البرامج التدريبية والتي لا تأخذ بعين الاعتبار تطوير الجانب المهاري للأداء فقط، بل تهتم وبشكل خاص في تطوير جانب الإعداد البدني للرياضي. وطبقا للأساس الأيضي (metabolism) الوظيفي المتاح للعضلة الهيكلية، فإن الإعداد البدني للرياضي يشمل تطوير القدرة الأوكسيجينية (aerobic power) متمثلة بالتحمل الدوري التنفسي، وتطوير القدرة اللا أوكسيجينية (anaerobic power) متمثلة بالقوة، والقدرة العضلية. ولكي يتحقق نجاح البرنامج التدريبي يجب تطوير القدرات البدنية طوال الموسم التدريبي.

إن أحد أكثر ميادين علوم التدريب حداثة وسرعة في النمو هو التدريب الوظيفي (functional training)، الذي يؤكد على تطوير القوة والقدرة العضلية الخاصة على مدار السنة (Ives & Shelley, 2003). فقد أصبح من الواضح اليوم وبشكل متزايد أن الولوج في المنافسات الرياضية العالمية يتطلب تطوير القوة والقدرة العضلية الخاصة بالرياضي والرياضة على مدار السنة للارتقاء بالأداء المهاري للرياضة. وخير برهان على هذا الاستنتاج في رأي الباحثين هو اعتماد مدربين محترفين ومؤهلين وذوي شهادات معترف بها في تدريب القوة والقدرة ليشرفوا على تدريب الرياضيين العالميين.

إن نسبة الرياضي البحريني من الإنجازات الرياضية العالمية محدودة، وفي العديد من الرياضات نادرةً. والسبب في ذلك ربما يعود إلى عدم استمرار تطوير قدراتهم العضلية بشكل مناسب. حيث يقل وفي بعض الأحيان حتى يغيب اهتمام هؤلاء الرياضيين بالتدريب على تطوير الأداء البدني وخصوصا خلال فترة خارج الموسم الرياضي. وقد لاحظ الباحثان عدم وجود استخدام واسع ولا مكثف لبرامج تطوير القوة والقدرة الخاصة. ويعتقد الباحثان أن ذلك يعود ولو جزئيا إلى سببين أولهما يتعلق بعدم وجود قاعدة معلومات منتظمة للقوة والقدرة العضلية الخاصة بهؤلاء الرياضيين، حيث يتيح توافر مثل هذه القاعدة تقويم أمثل للأداء

والمتابعة، وأن غيابها يصعب من العملية التدريبية وبالتالي يصعب تقديم النصائح الخاصة بكل رياضي والمتعلقة ببرنامجه التدريبي. أما الثاني فبينما يتزايد اهتمام معظم الرياضيين العالميين بالتدريب المستمر وعلى مدار السنة على القوة والقدرة لرفع إمكانياتهم التنافسية، نجد أن الرياضيين البحرينيين لا يتبعون بشكل سليم استراتيجية تطوير الأداء البدني هذه، وعليه فإن الارتقاء المهاري بالأداء الرياضي من خلال تنمية وتطوير الأداء البدني مفقود.

ويعتمد التطوير في الإنجاز الرياضي على تحليل وتحديد عوامله الوظيفية. فعلى سبيل المثال يعتمد الحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين على كفاءة استخلاص الرئتين للأوكسجين من هواء الحويصلات الرئوية أي التبادل الغازي على مستوى التنفس الخارجي (الرئوي)، وسعة نقل الدم للأوكسجين والمتمثلة بكمية الهيموجلوبين، وسعة القلب الدافعة للدم، وكفاءة الأوعية الدموية بأنواعها على دوران الدم، وأخيرا كفاءة العضلات الهيكلية متمثلة ببيوت الطاقة على استخلاص الأوكسجين وإعادة بناء مركب الطاقة الفوسفاتي ثلاثي فوسفات الادينوسين. هذا من جانب التحمل، أما من جانب القوة والقدرة، فإن وضوح العوامل الوظيفية غير متكامل، وبالتالي عمد الباحثان إلى الخوض في غمار المصادر وتحليلها والاستنتاج فوصولا إلى تحديد عوامل الأداء وعلى وجه التحديد أداء القوة والقدرة للرجلين.

يعتمد تطوير إستراتيجيات التقويم والتدريب لقوة وقدرة الأرجل على تحليل طبيعة الأداء العضلي للأرجل. ويرى الباحثان أن القابلية على سرعة rate توليد الشد force العضلي لهو أكثر أهمية من مجرد توليد أعلى قيمة peak لهذا الشد. وعليه فإن التمييز بين القوة والقدرة للأداء العضلي جوهري.

تعرف القوة بأنها قابلية العضلة على توليد الشد (Knuttgen & Kraemer, 1987). أما القدرة فتعرف على أنها معدل (سرعة) توليد الشد العضلي. وهي مرتبطة بالتعجيل التسارعي للأداة (Schmidtbleicher, 1992). كذلك يمكن تعريف القدرة سنبة إلى الشغل حيث وبينما يعرف الشغل على أنه حاصل ضرب الشد العضلي المتولد في الإزاحة (displacement)، فأن القدرة هي معدل إنجاز الشغل، أي الشغل المنجز خلال وحدة زمنية. أي أن القدرة حاصل ضرب الشد العضلي في السرعة.

ذروة القدرة (peak power)، هي أكبر قدرة يمكن توليدها في جزء من الثانية خلال الفعل الانفجاري للعضلة وقد وجد من أنها تتحقق عند ٣٠٪ من ذروة الشد العضلي الثابت (Perrine, 1986)، وبين ٣٠-٥٠٪ من التكرار الأحادي الأقصى one repetition (maximum, 1RM)) (Harris et al., 2000). وعليه فإن ذروة القدرة العضلية لا تعتمد فقط على الشد العضلي الأقصى بل تعتمد كذلك على سرعة توليد الشد العضلي.

يعد توليد القدرة القصوى جوهريا لكل الرياضات التي تتطلب الحركات السريعة. وإذا ما اقتصر ذلك على الأرجل، فإن تلك الحركات تشمل الوثب والضرب والعدو السريع وفي

بعض الرياضات تغيير الاتجاه السريع (Young, 1993). ويذكر الباحثون أن القدرة من أكثر العوامل أهمية في تحقيق الإنجاز الرياضي التنافسي، وأنها ترتبط ارتباطا وثيقا بالفوز أو الخسارة (McBride et al., 1999). ولسنوات طوال، اجتذب تعرف العناصر المتعلقة بطبيعة الفعل العضلي الانفجاري للأرجل الكثير من الطروحات والتفسيرات النظرية. وقد اتفق العديد من الباحثين على أن هذه العناصر يمكن تحديدها وضمن إطار عام إلى ثلاثة عناصر مستقلة إلى حد ما (Fatouros et al., 2000; Stone, et al., 2003): القوة العضلية القصوى (سعة الشد القصوى)، والمعدل القصوي لتوليد الشد العضلي، دورة الإطالة والتقصير العضلية (الفعل الانعكاسي للإطالة). ونقدم فيما أدناه ملخصا لما توصلت إليه بعض البحوث لتوضيح عناصر الإنجاز آنفة الذكر.

القوة العضلية القصوى Maximum muscular strength: تشير المراجع إلى أن القوة العضلية ما هي إلا قياس للقابلية القصوى للعضلة لتوليد الشد وعند سرعة معينة (Knuttgen & Kraemer, 1987)، وأنها في الغالب تقاس من خلال اختبار التكرار الأحادي الأقصى والذي يتم معه قياس قوة الرياضي من خلال حركة أحادية لرفع أكبر وزن، وعلى طول المجال الحركي للمفصل. ولو تمعنا بالاختبار لبرهة من الزمن لأدركنا أن هذا الاختبار يسمح للرياضي بالأداء البطئ، وهو الشئ الذي لا نجده في معظم الرياضات عند المنافسات والتي تتميز وتتطلب الحركة التعجيلية التسارعية. كذلك، وضمن الفحوى الوظيفي للفعل العضلي، فأن تحقيق الشد العضلي الأقصى يعتمد على "الاستقطاب" التزامني synchronized recruitment لأكبر عدد ممكن من الوحدات الحركية ذات التردد الكهربائي العالي، وأن مثل هذه الحالة المثلى لا يمكن تحقيقها خلال الحركات الانفجارية القصيرة الأمد. أي أنه رغم أن التحسن الحاصل في ذروة القدرة العضلية ممكن أن يعزى إلى تحسن في نمط أو أنماط تجنيد هذه الوحدات الحركية نتيجة للتدريب والتحسن الحاصل في البروتينات الانقباضية contractile proteins للألياف العضلية، فإن سرعة تجنيد تلك الوحدات الحركية مهم جدا في بلوغ ذروة الشد (Semmier & Enoka, 2001) وهو ما يعتمد في إنجاز كل الرياضات وخصوصا الاولمبية.

المعدل الأقصى لتوليد الشد العضلي Maximal rate of force development: المعدل الأقصى لتوليد الشد العضلي ما هو إلا مقياس للزمن المستغرق بدءا من تحفيز العضلة عصبيا ولغاية الوصول إلى ذروة الشد العضلي، ويقاس بالجزء من الألف من الثانية. وتعد الزيادة الحاصلة في تنشيط الوحدات الحركية، والمقاسة من خلال التخطيط الكهربائي العضلي طريقة لقياس معدل توليد الشد في العضلة (Vitasalo & Komi, 1981). وهذا يشير إلى أهمية دور الجهاز العصبي في انفجارية القوة العضلية. هذا من ناحية، أما من ناحية اعتماد اختبارات موضوعية وفي ذات الوقت سهلة التطبيق، فقد أثبتت البحوث أن كلا من

قياسات الوثب العمودي المتحرك والثابت ترتبط ارتباطا عاليا مع المعدلات العالية لتوليد الشد (Behm & Sale, 1993). ويعود هذا الارتباط إلى أن الارتفاع الذي يحققه المختبر يعتمد على وزن الجسم والذي يخضع لتعجيل تسارعي تصاعدي ضد الجاذبية الأرضية ومن خلال الفعل الانفجاري للأرجل.

دورة الإطالة والتقصير العضلية Stretch shortening cycle: من المعروف ومنذ فترة ليست بالقصيرة أن الارتقاء بالمعدل الأقصى لتوليد الشد العضلي تحقيقه ممكن من خلال الإطالة العضلية والتي تسبق التقصير العضلي الانفجاري، أو التقلص العضلي المركزي concentric (Bosco & Komi, 1979). وأن الآليات المقترحة والتي يعزى إليها هذه الزيادة في الارتقاء بالمعدل الأقصى لتوليد الشد العضلي هي المطاطية elasticity العضلية، والفعل العضلي الانعكاسي للإطالة myotoctic reflex(Bobbert, 2001). فخلال هذه الدورة، هناك طور phase قصير، تتحرر خلاله العضلة من الوزن المسلط عليها، والذي يترتب معه إطالة عضلية وفعلا عضليا لا مركزيا eccentric وليتبعه طور من التقصير العضلي أو التقلص العضلي المركزي. والحقيقة أن حركات الأرجل هذه والتي تعتمد على دورة الإطالة فالتقصير العضلية لهي حركات نجدها في معظم أنواع الرياضات ونجدها في كل حركات الإطالة والتقلص للرشاقة العضلية والسرعة.

لقد أثبتت البحوث أن التدريب البلايومتري playmetric training والتدريب البالستي ballistic training يحسنان من المعدل الأقصى لتوليد الشد العضلي، ويعزى هذا التحسن في الغالب إلى الفعل الانعكاسي لإطالة العضلة (McBride et al., 1999). فمن خلال قياس إنجاز الوثب العمودي النابض، وقياس إنجاز القفز الثابت، نستطيع حساب المعدل الأقصى لتوليد الشد العضلي بطرح أحد القياسيين من الآخر.

لقد تناولت بحوث التدريب، الاستقلالية النسبية لعناصر الأداء العضلي ألا وهي القوة العضلية القصوى (سعة الشد القصوى)، والمعدل الأقصى لتوليد الشد العضلي، ودورة الإطالة والتقصير العضلية (الفعل الانعكاسي للإطالة). حيث قارن أحد الباحثين في عنصر المعدل الأقصى لتوليد الشد العضلي عند الجزء ٢٠٠ بالألف من الثانية، ولثلاثة مجاميع مختلفة هي مجموعة تدريب القوة من خلال تمارين المقاومة العالية والبطيئة الحركة ومجموعة تدريب القوة من خلال التمارين البالستية (النابضية) والمجموعة الضابطة والتي لم تخضع لأي نوعا من التدريب. وقد وجد أنه وعلى الرغم من أن ذروة الشد قد تحسنت لمستوى أفضل مع مجموعة تدريب القوة من خلال تمارين المقاومة العالية والبطيئة الحركة، فإن ذروة القدرة قد تحققت بمعدل أسرع مع مجموعة تدريب القوة من خلال التمارين البالستية (Hakkinen & Komi, 1985a).

كذلك، وجد إحصائيا أن عنصر دورة الإطالة فالتقصير العضلية يمكن أن يكون مستقلا عن القوة العضلية الأقصى، حيث وجد أن علاقة الارتباط بين التكرار الأحادي الأقصى

لثني ومد (بسط) الركبتين squat ونتاج القدرة والمحسوبة من الوثب العمودي الثابت هي أعلى من علاقة الارتباط بين التكرار الأحادي الأقصى لثني ومد الركبتين، ونتاج القدرة والمحسوبة من القفز العمودي النابض (Cronin et al., 2000; Stone et al., 2003). وهذا يدل على أن الفعل البالستي والحاصل في دورة الإطالة والتقصير العضلية من القفز العمودي النابض لهو عنصر مستقل. كذلك هناك دلائل تشير إلى أن عنصر التكرار الأحادي الأقصى لا يسهم إلا جزئيا في نتاج القدرة عندما يتم توليد الشد ضد أحمال خفيفة، في حين يكون تأثير المعدل الأقصى لتوليد الشد العضلي والمتعلق بالقوة عند بداية الحركة والقوة الانفجارية مزيدا ومحسنا من نتاج الأداء (Schmidtbleicher, 1992).

إن تحقيق قوة قصوى لا يقتصر فقط على الجانب التحفيزي فقط. فمن الواضح والمعلوم أن تدريب المقاومة العالية الذي يكون تأثيره جوهريا في الألياف بحد ذاتها، يمكن أن يسهم في الارتقاء بالفعل العضلي الانفجاري. ويتحقق هذا الإسهام في الغالب من خلال تغيرات تختلف عما تطرقنا إليه. فالزيادة الحاصلة في الفعل العضلي الانفجاري تعزى إلى مساحة المقطع العرضي حيث يذكر موس وآخرون (Moss et al., 1997) أن مساحة المقطع العرضي تسهم في الارتقاء بالقوة النسبية، وتحسن من حاصل قسمة القدرة إلى وزن الجسم. كذلك يذكر هاتفيلد (Hatfield, 1989) أن النتائج المميزة في اختبار الوثب العمودي واختبار عدو ٣٠ متر السريع والتي يحققها العديد من رياضيّ تدريب المقاومة العالي لهي برهان ودلالة على أن هذا النوع من التدريب يؤدي إلى الارتقاء بالمعدل الأقصى لتوليد الشد العضلي. وعندما يدمج تدريب الأثقال التقليدي مع التدريب البلايومتري، فإن نتائج اختبار الوثب العمودي تتحسن كذلك (Bauer et al., 1990). وفي حقيقة الأمر، يبدو أن دمج طرق التدريب المختلفة بعضها في بعض يؤدي إلى تحقيق أفضل التغيرات للارتقاء بالأداء الانفجاري للعضلة مقارنة بالتدريب على الأوزان الحرة التقليدي أو تدريب القدرة الانفجاري أو التدريب البلايومتري كل على حده (Harris et al., 1999). وهذه النتائج تشير إلى أهمية عناصر الأداء العضلي الثلاث آنفة الذكر وأن هذه العناصر هي عناصر مستقلة وأن كل عنصر فيها يسهم في نتاج القدرة للأرجل.

وعليه يرى الباحثان أن ما تقدم يبرر افتراض هذه الدراسة والقائل أن القوة العضلية القصوى والمعدل الأقصى لتوليد الشد العضلي، ودورة الإطالة والتقصير العضلية هي عناصر مستقلة، وهي أساس الأداء في الأرجل. هذا من جانب، أما من جانب آخر فأن الباحثين – ونتيجة لتباين الجرعات التدريبية ولأسباب أخرى – يتوقعان اختلاف الأداء بين رياضي وآخر في كل عنصر من عناصر الأداء للأرجل. إذ وبينما لكل عنصر من هذه العناصر الثلاثة، دورا في تطور أداء الأرجل، فأنه الذي يبدو من أن هناك مساهمة نوعية لكل عنصر من هذه العناصر الثلاثة، وهي مساهمة خاصة بالرياضي ذاته. وعليه، فإن البرنامج التدريبي لكل

رياضي يجب أن ينطبق عليه قاعدة الخصوصية باتجاه تحقيق أفضل النتائج التدريبية. وبالتأكيد فإن وجود قياسات معيارية للمقارنة سيتيح للرياضي معرفة التقدم الحاصل وبالتالي تحقيق أفضل النتائج.

## مشكلة الدراسة

على حد علم الباحثين، لا توجد إستراتيجية ذات أساس نسبي للمقارنة لتقويم عناصر أداء القوة والقدرة العضلية للرجلين. ويعود سبب ذلك جزئيا إلى أن الأهمية التشخيصية أو قدرة العناصر الثلاثة مجتمعة على تحديد نقاط الضعف والقوة في البرنامج التدريبي للاعب لم يتم اختبارها، ولا توجد معايير قياسية للعناصر الثلاثة، وعدم توافر قاعدة معلومات خاصة بكل رياضة. وفي حقيقة الأمر، حتى وإن وجد أي نوع من المعلومات ذات العلاقة فإن هذه المعلومات محدودة جدا، وفي الأغلب متناثرة، وحتى قيمتها يشوبها التسائل لأنها لا تعود إلى الرياضيين البحرينيين بل في الغالب إلى مجتمع رياضي مختلف كليا عن المجتمع الرياضي البحريني، أي أنها معتمدة على إحصاء أدائي هو في الغالب لرياضيي شمال أمريكا أو رياضيي أوروبا. ومما تقدم، فإن البرنامج التدريبي الذي يعتمد على تقويم العناصر الثلاثة للأداء العضلي بغرض بناء أو إعداد البرنامج التدريبي للارتقاء بأداء الأطراف السفلى للرياضيين البحرينيين يمكن أن يساعد في أو الهدف التدريبي سواء خلال الموسم الرياضي أو خارج الموسم الرياضي، وبالتالي يمكن تحقيق إنجازات أفضل في المنافسات. والبرنامج التدريبي الناجح للارتقاء بأداء الأرجل والذي يعتمد على اختبارات أدائية مبنية أساسا على معايير قياسية مصدرها من الرياضيين البحرينيين، ربما يحفز على تطوير معايير قياسية أخرى، وفي ذات المنوال لرياضيي العالم، وبالتالي نكون قد وضعنا اللبنة الصحيحة للمضي قدما في بناء الثقة التي نفتقدها، فأينما نظرت وأينما تمعنت في إنجازات عالمية، وجدت أنها انبثقت من صميم عملهم وليس بالاعتماد على عمل مستورد.

## أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. تعرف قيمة الاختبارات الخاصة بعناصر القوة والقدرة للرجلين لدى عينة من رياضيي بعض الألعاب المختلفة في البحرين.

٢. تقييم استقلالية عناصر أداء القوة والقدرة للرجلين، لأن ضمان الاستقلالية سيتيح تحديد قيمة كل عنصر بشكل مستقل، وبالتالي تعرف مكامن القوة والضعف في الأداء.

٣. بناء معايير مئينية من الدرجات الخام خاصة بعناصر القوة والقدرة للرجلين لدى عينة البحث.

٤. تحديد نسبة مشاركة كل عنصر في أداء الرجلين لدى عينة البحث.

### تساؤلات الدراسة

١. ما قيم عناصر القوة والقدرة العضلية للرجلين لعينة الدراسة؟
٢. هل عناصر أداء القوة والقدرة العضلية للرجلين مستقلة بعضهما عن بعض؟
٣. ما القيم المئينية لعناصر أداء القوة والقدرة للرجلين لدى عينة الدراسة؟
٤. ما نسبة مشاركة كل عنصر من عناصر أداء القوة والقدرة للرجلين لدى عينة الدراسة؟

### منهجية الدراسة وإجراءاتها:

#### عينة الدراسة

شارك في هذه الدراسة ٢٣٩ رياضي بحريني، جلهم من رياضيّ المنتخبات الوطنية، ويمثلون ثماني رياضات مختلفة، وآخرون ينتمون إلى عدد من الأندية النخبة قي ذات الرياضات. كون أن عينة الدراسة هي في مجملها عينة منتخبات وطنية، فانه يمكن القول أنها تمتلك القدرات الانجازية العالية خصوصا وان البحرين – وفي السنوات الأخيرة خاصة – خطت خطوات متميزة في العديد من الرياضات.

### طرق التقويم والقياس

#### الإحصاء الحيوي

تم القيام بجميع القياسات الجسمية للرياضيين حيث تم استخدام جهاز قياسي (seca, Germany) لحساب الوزن و الطول. أما بقية القياسات الجسمية، فقد استخدم مسماك فيرناير Vernier caliper لقياس الأعراض ومسماك Lange لحساب سمك طبقة الجلد. إذ وبعد الحصول على قياسات الوزن والطول وسمك طيات الجلد، تم حساب بعض القياسات الجسمية والمتمثلة في مجموعة من الأبعاد الهيكلية وعددها سبعة. ومن ثم حساب المؤشر الجسمي anthropometric index وذلك بجمع قياسات الأبعاد الهيكلية السبعة وقسمتها على الطول، واعتمد السنتيمتر كوحدة لكل القياسات (Behnke and Wilmore, 1974). علما أن تفسير نتائج هذا المؤشر يدل على أنه كلما كانت القيمة عالية، كلما دلت على حجم جسمي body size أعلى للرياضي.

### اختبارات عناصر الأداء العضلي الثلاثة

من المعروف في أوساط الباحثين، أن اختيار اختبار دون آخر يتأثر بكثرة أو شيوع استخدام ذلك الاختبار، وبالتأكيد القيمة الفعلية أو حيز الاستفادة الذي يمكن أن يعود على الباحث عند استخدامه لذلك الاختبار. وقد شعر الباحثان، أن استخدام الاختبارات التي تتطلب تكنيكات معقدة أو تكاليف باهظة يتنافى مع إحدى الأفكار التي بنيت عليها هذه الدراسة

إلا وهي إمكانية استخدام الاختبارات من لدن كل المدربين. وعليه عمدنا في بحثنا هذا على أن نختار الاختبارات التي يمكن أن تكون في متناول أيدي المدربين بغية فسح المجال لهم في أخذ دفة القيادة على عاتقهم، وإجراء القياسات والاختبارات التي يحتاجونها، ونحن بذلك نفتح الباب أمام مدربينا ليخطوا خطوات في درب العلم الصحيح. هذا من جانب، أما من جانب آخر، فقد روعي وعلى وجه الدقة في الاختيار أن يكون الاختبار مساعدا في عزل عوامل الأداء العضلي الثلاثة بحيث يمكن تحليل كل عامل بشكل مستقل، وقد اعتمدنا في ذلك على المصادر والمراجع التي قمنا بتحليلها ودراستها للوصول إلى هذه الميزة.

وكتسلسل قياسي وبعد اكتمال القياسات الجسمية، تم تقويم أداء جميع الرياضيين في الاختبارات المتعلقة بالعوامل الثلاث. وكان الفاصل الزمني بين اختبار وآخر بحدود ١٥ دقيقة، علما أن التسلسل في تطبيق هذا الاختبار أو ذاك، كان مطابقا للتسلسل التالي:

**١. اختبار المعدل الأقصى لتوليد الشد العضلي (اختبار الوثب العمودي الثابت):** تم استخدام اختبار الوثب العمودي من الثبات مقياسا للشد الانفجاري للعضلة وحسب ما يلي:

– تحديد أعلى نقطة يصل اليها الرياضي من وضع الوقوف الجانبي ومد الذراع.

– يأخذ الرياضي وضع "half squat" (زاوية الركبة عند ٩٠°) بالقرب من جدار ويطلب إليه عدم القيام بحركة إطالة (Harman et al., 1990).

– مع وضع الذراع البعيدة عن الحائط خلف الظهر، يقوم الرياضي بالوثب للأعلى لبلوغ أعلى نقطة (AlNashash & AlKurdi, 1993).

– تكرر المحاولة ٣ مرات مع تدوين أعلى ارتفاع يحققه الرياضي.

– يتم طرح أعلى ارتفاع من الوقوف من أعلى ارتفاع من الوثب للأعلى ليكون المعدل الأقصى لتوليد الشد العضلي بالسنتيمتر.

**٢. اختبار دورة الإطالة والتقصير العضلية (اختبار الوثب العمودي المتحرك):** تم استخدام اختبار الوثب العمودي التقليدي لقياس الأداء الانفجاري لكل رياضي. حيث يقوم الرياضي بحركة نابضية (إطالة) والوثب للأعلى لتحديد أعلى نقطة يصل إليها الرياضي، ومن ثم طرح هذه المسافة من المسافة التي حققها في اختبار الوثب العمودي الثابت واحتساب المسافة المتبقية على أنها مساهمة دورة الإطالة فالتقصير في الوثب.

**٣. اختبار القوة العضلية القصوى:** بالنظر إلى صعوبة التي تواجه قياس التكرار الأحادي الأقصى لثني ومد الركبتين فقد تم التنبؤ به من خلال استخدام مقاومة الجسم (وزنه) وحساب عدد التكرارات (Kim et al., 2002). حيث إن مصداقية مثل هذا الاختبار جيدة خصوصا ونحن نستخدم مجاميع عضلية كبيرة (Fleck and Kraemer, 1997). واستنادا إلى ما توصل إليه الباحثان، وباستخدام معادلات حسابية ذات أساس تنبوئي محكم (Mayhew et al., 1992)، وتحديد أوزان اختبارية بنيت أساسا على وزن الجسم allometric scaling

(Vanderburgh et al., 1995)، قام الباحثان بتطوير جدول للتنبؤ بوزن التكرار الأحادي الأقصى لثني ومد الركبتين اعتمادا على وزن الأثقال أو المقاومة التي يؤدى التمرين ضدها، وعدد التكرارات التي يستطيع الرياضي أن يؤديها ولغاية التعب علما أن المقاومة المستخدمة هي ١٠٠٪ من وزن الجسم.

**التحليل الإحصائي**

أعتمد الباحثان العديد من المعالجات الإحصائية، فاستخدما الوسط الحسابي والانحراف المعياري مع جميع المعلومات الجسمية والقياسات المتعلقة بأداء الأرجل. كذلك اعتمد الباحثان طريقة بيرسون (r) لقياس الارتباط بين المتغيرات المختلفة واثبات استقلاليتها والتي اكتملت باعتماد الباحثين اختبار قيمة ت (t) للتعرف على معنوية الفروق بين معامل الارتباط لأزواج العناصر. واستخدم الباحثان معامل ارتباط زوجين من المتغيرات للتنبؤ بالثالث والذي اعتمد لاحقا مقياسا للمقارنة (Ferguson, 1966). كذلك قام الباحثان بحساب معامل الالتواء لكل من نتائج الاختبارات الثلاثة (القوة العضلية القصوى، المعدل الأقصى لتوليد الشد العضلي، دورة الإطالة فالتقصير العضلية) لتعرف التوزيع الطبيعي للنتائج الخام للاختبارات، وتم وضع جداول للرتب المئينية من النتائج الخام هذه. كذلك وباستخدام متوسطات الأداء الفرقي، تم حساب معامل ارتباط الرتب بين قياسات أداء الأرجل والتأريخ التدريبي والذي تمثل في عدد الساعات التدريبية في الأسبوع الواحد ولفترة ما قبل الموسم الرياضي. أخيرا، تم القيام بمقارنة بين الرياضيين ضمن مجاميعهم الفرقية ولكل اختبار من الاختبارات الثلاثة وذلك بتحويل الأوساط الحسابية لكل فريق إلى رتب مئينية.

**عرض النتائج**

يوضح الجدول رقم (١) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمعلومات الوصفية ومتغيرات قياس الأداء للأرجل. ويدل الجدول على أن لاعبي كرة اليد حققوا أعلى تكرار في ثني ومد الركبتين حيث كان متوسطهم الحسابي (٣٠,٢١) بانحراف معياري (١٥,٥) في حين كان الأضعف في ذلك لاعبي التنس الذين لم يحققوا إلا (١١,١٧) بانحراف معياري (٩,٧٥). أما في سرعة توليد الشد العضلي، فقد حقق لاعبو كرة الطائرة المسافة الأبعد حيث بلغ متوسط ارتفاع نهوضهم (٤٢,٨) بانحراف معايري (٣,٠)، في حين لم يحقق لاعبو المراكب الشراعية إلا مسافة (٢٧,١٨) بانحراف معايري (٥,٤١). أما مساهمة عنصر المطاطية فقد كان من نصيب لاعبي كرة السلة وقريبا منه لاعبو الفنون القتالية حيث حققوا وعلى التوالي (١٨,٥٢) بانحراف معياري (٥,٢٥)، و(١٨,١٧) بانحراف معياري (٥,٤٤)، في حين لم يحقق لاعبوا التنس إلا (١٣,٠) بانحراف معياري (٢,٠٨).

### الجدول قم (١)
### الأوساط الحسابية (السطر الأول) والانحرافات المعيارية (السطر الثاني) للمعلومات الوصفية ومتغيرات قياس الأداء للأرجل

| المتغير<br>الرياضة | المتغيرات الوصفية | | | | | | متغيرات قياس الأداء للأرجل | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | عدد الرياضيين | العمر (سنة) | الطول (سم) | الوزن (كغم) | المؤشر الجسمي | نسبة الدهن (٪) | القوة العضلية القصوى | المعدل الأقصى لتوليد الشد | دورة الإطالة والتقصير |
| كرة السلة | ١٥ | ٠,٢١<br>(٣,٠٢) | ١٨٠,٨<br>(٦,٧٢) | ٧٦,٢١<br>(١١,٣) | ٧٢,٠<br>(٠,٠٤) | ١٦,٢٣<br>(٣,٩٠) | ٢١,٤٧<br>(٧,٨١) | ٣٧,١١<br>(٤,٧٩) | ١٨,٥٢<br>(٥,٢٥) |
| كرة اليد | ٦٣ | ١٩,٨٨<br>(٢,٧٧) | ١٧٧,١<br>(٦,٣٨) | ٧٤,٨١<br>(١٠,٦) | ٧٤,٠<br>(٠,٠٣) | ١٥,٨٥<br>(٤,٩٨) | ٣٠,٢١<br>(١٥,٥) | ١٣٥,٥٧<br>(٧,٦٩) | ١٦,٦٢<br>(٤,٥٠) |
| كرة القدم | ٨٧ | ١٧,٣٧<br>(٢,٣٥) | ١٧١,١<br>(٦,٢٠) | ٦٣,٩٢<br>(١٠,٦) | ٧١,٠<br>(٠,٠٣) | ١٥,٨٥<br>(٤,٨٩) | ٢٨,٢٤<br>(٩,٢٣) | ٣٣,٨٦<br>(٧,٣٤) | ١٥,٠٠<br>(٤,٤٢) |
| مراكب شراعية | ١٠ | ١٦,٣٦<br>(٢,٢٢) | ١٦٩,٤<br>(٣,٦٢) | ٦٧,٠٩<br>(١٠,٢) | ٠,٧٨<br>(٠,٠٢) | ١٧,١٠<br>(٣,٢٥) | ١٥,٩١<br>(١٠,٢) | ٢٧,١٨<br>(٥,٤١) | ١٤,٦٠<br>(٤,٥٦) |
| فنون القتال | ٣٥ | ١٧,٥٨<br>(٣,٠٦) | ١٦٥,٥<br>(١٠,٢) | ٦٤,٣٨<br>(١٩,١) | ٧٥,٠<br>(٠,٠٦) | ٤,٣٠<br>(٦,٥٢) | ٢٦,٨٣<br>(١٦,٠) | ٢٩,٣٣<br>(٨,٩٩) | ١٨,١٧<br>(٥,٤٤) |
| التنس | ٤ | ٢٨,٥٠<br>(٣,٥٠) | ١٧٥,٥<br>(٢,١٣) | ٨١,٩٢<br>(٩,٥٠) | ٠,٧٨<br>(٠,٠٢) | ١٩,٥٥<br>(٢,٥٠) | ١١,١٧<br>(٩,٧٥) | ٣٣,٠<br>(١,٨٨) | ١٣,٠<br>(٢,٠٨) |
| ألعاب القوى | ١٩ | ٢٢,١٠<br>(٣,٤٢) | ١٨٠,٤<br>(٦,٨٦) | ٧٦,١٧<br>(٨,٦٠) | ٠,٧٥<br>(٠,٠٣) | ١٦,٥٦<br>(٣,٣٨) | ٢٤,٢٩<br>(١٧,٠) | ٣٧,٥٧<br>(٦,٢٢) | ١٥,٨٠<br>(٧,٢٧) |
| كرة الطائرة | ٦ | ٢٨,٨٨<br>(٢,٢٢) | ١٧٩,٤<br>(٥,٠٠) | ٨١,١٦<br>(١٩,٧) | ٠,٧٥<br>(٠,٠٣) | ١٦,٧٣<br>(٣,١٦) | ٢٠,٢٥<br>(٦,٢٢) | ٤٢,٨<br>(٣,٠) | ١٥,٣٣<br>(٥,٠٦) |
| المجموع | ٢٣٩ | ١٩,٠٠<br>(٣,٨٣) | ١٧٤,١<br>(٨,٠٤) | ٧٠,٧٦<br>(١٤,٩) | ٠,٧٣<br>(٠,٠٤) | ١٥,٣<br>(٤,٠٩) | ٢٦,٣<br>(١٤,٩) | ٣٤,٦٠<br>(٧,١٥) | ١٥,٧٠<br>(٥,٥٣) |

أما الجدول رقم (٢)، فإنه يوضح علاقات الارتباط بين القياسات الجسمية وعناصر أداء الأرجل. إذ يشير إلى وجود علاقات ارتباط طردية (إيجابية) وعكسية (سلبية) ويلاحظ أن جميع العلاقات بين المتغيرات الوصفية (فيما عدا العلاقة بين الطول ومؤشر القياسات الجسمية) هي علاقات طردية ارتقت إلى المعنوية. أما علاقات الارتباط بين المتغيرات الوصفية وعناصر أداء الأرجل الثلاثة، فالذي يلاحظ عليها أن جل هذه العلاقات علاقات ارتباط عكسية، وتباينت بين الارتقاء إلى المعنوية وعدم الارتقاء إليها. ويلاحظ كذلك، أن متغيري المعلومات الوصفية نسبة الدهن ومؤشر القياسات الجسمية قد حققا نتائج متشابهة في علاقات ارتباطهما مع عناصر الأداء الثلاثة. إذ ارتبطا ارتباطا معنويا عكسيا مع عنصر

الأداء للأرجل وهو المعدل الأقصى لتوليد الشد العضلي. كذلك يلاحظ أن وزن الجسم بوصفه متغيرا مستقلا بحد ذاته لم يحقق أي علاقة ارتباط معنوية مع أي من عناصر الأداء الثلاثة. أخيرا، يفصح الجدول كذلك عن عدم تحقق علاقات ارتباط معنوية بين عناصر الأداء الثلاثة إلا علاقة ارتباط عكسية معنوية واحدة بين المعدل الأقصى لتوليد الشد العضلي ودورة الإطالة والتقصير العضلية.

**الجدول رقم (٢)**
**علاقات الارتباط لمتغيرات البحث**

| المتغير | الطول | الوزن | مؤشر القياسات الجسمية | نسبة الدهن | القوة العضلية القصوى (تكرار) | المعدل الأقصى لتوليد الشد (سم) | دورة الإطالة والتقصير (سم) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العمر | ٠,٣٣* | ٠,٤٥* | ٠,٢٤* | ٠,٣٨* | ٠,٠٥* | ٠,١١ | ٠,٣١ |
| الطول | | ٠,٥٨* | ٠,٠٦* | ٠,٣٢* | -٠,٢٧* | ٠,١٧ | ٠,٠٨ |
| الوزن | | | ٠,٣٦* | ٠,٥٩* | -٠,١١ | ٠,١٨ | ٠,٠٦ |
| مؤشر القياسات الجسمية | | | | ٠,٥٤* | -٠,٠٩ | -٠,٢٨ | ٠,٠٦ |
| نسبة الدهن | | | | | -٠,١٦ | -٠,٣٦ | -٠,٠٩ |
| القوة العضلية القصوى | | | | | | ٠,١٠ | ٠,١١ |
| المعدل الأقصى لتوليد الشد | | | | | | | -٠,٢٦ |
| دورة الإطالة والتقصير | | | | | | | |

* معنوي عند $p \leq$ ٠,٠١

أما جدول رقم (٣)، فيوضح معنوية الفروق بين أزواج علاقات الارتباط. بين زوجي العلاقات غير المعنوية وهما القوة العضلية القصوى والمعدل الأقصى لتوليد الشد العضلي (r1x2) والقوة العضلية القصوى و دورة الإطالة والتقصير (r1x3) من جهة وبين زوج العلاقة المعنوية للمعدل الأقصى لتوليد الشد العضلي ودورة الإطالة فالتقصير (r2x3) من جهة أخرى.

**الجدول رقم (٣)**

**دلالة الفروق بين أزواج علاقات الارتباط**

| أزواج العلاقة | قيمة ت |
|---|---|
| r1x2r2x3 | ٣,٨٩ |
| r1x3r2x3 | ٤,١٣ |
| ١=القوة العضلية القصوى، ٢=المعدل الأقصى لبلوغ ذروة الشد، ٣=دورة الإطالة والتقصير | |
| الفرق مع قيمة ت =١,٩٦ يعني المعنوية عند p≤٠,٠٥ (اختبار الجانبين، two-tailed) | |

لقد دلت نتائج اختبارات الالتواء لعينتنا على إمكانية الحصول على توزيع طبيعي لكل عنصر من عناصر الأداء الثلاثة. وعليه استعان الباحثان بإحصاء النزعة المركزية، والوسط الحسابي والانحراف المعياري، للمقارنة بنتائج اختبار العناصر الثلاثة ومن ثم أعتمدا النتائج الخام للحصول على الجداول المئينية. ويمثل جدول رقم (٤) نتائج لعدد من الرياضيين على أنه مثال لتوضيح كيفية اعتماد هذه المعلومات في بناء وإعداد برامج التدريب للرياضيين. إذ – وبالاستعانة بالقيم المئينية والتي حسبت لكامل العينة – يمكننا القيام بمقارنة نوعية وكمية لأداء الرياضيين وبالتالي الحصول على أساس في وصف التمارين ولكل رياضي.

**الجدول رقم (٤)**

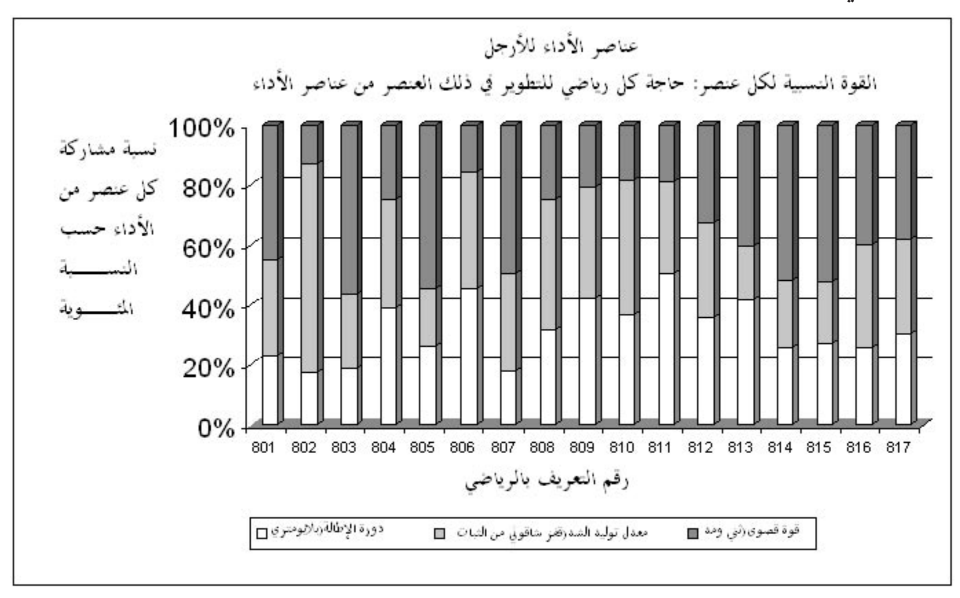
**مثال لنتائج أحد فرق العينة**

| الرقم التعريفي للرياضي | القوة العضلية القصوى (تكرار) | القوة العضلية القصوى (القيمة المئينية) | المعدل الأقصى لتوليد الشد (سم) | المعدل الأقصى لتوليد الشد (القيمة المئينية) | دورة الإطالة والتقصير (سم) | دورة الإطالة والتقصير (القيمة المئينية) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٨٠١ | ٢٦ | ٥٨ | ٣٣ | ٤٢ | ١٤,٢ | ٣٠ |
| ٨٠٢ | ١٠ | ١٢ | ٣٧ | ٦٤ | ١٣,١ | ١٦ |
| ٨٠٣ | ٢٥ | ٥٤ | ٢٩ | ٢٤ | ١٣,٣ | ١٨ |
| ٨٠٤ | ٢١ | ٤٠ | ٣٦ | ٥٨ | ١٦,٢ | ٦٤ |
| ٨٠٥ | ٢٤ | ٥٠ | ٢٨ | ١٨ | ١٣,٨ | ٢٤ |
| ٨٠٦ | ١٥ | ٢٢ | ٣٥ | ٥٤ | ١٦,٢ | ٦٤ |
| ٨٠٧ | ٢٠ | ٣٦ | ٢٩ | ٢٤ | ١٢,٨ | ١٣ |
| ٨٠٨ | ٢٥ | ٥٤ | ٤٦ | ٩٥ | ١٦,٤ | ٦٨ |
| ٨٠٩ | ٢٠ | ٣٦ | ٣٧ | ٦٤ | ١٦,٨ | ٧٤ |
| ٨١٠ | ٢٠ | ٣٦ | ٤٢ | ٨٦ | ١٦,٧ | ٧٢ |
| ٨١١ | ١٥ | ٢٢ | ٣٢ | ٣٦ | ١٥,٩ | ٦٠ |
| ٨١٢ | ٣٠ | ٧٠ | ٣٨ | ٦٨ | ١٧,١ | ٧٨ |
| ٨١٣ | ٣٤ | ٨٠ | ٣٢ | ٣٦ | ١٧,٦ | ٨٤ |
| ٨١٤ | ٣١ | ٧٢ | ٣١ | ٣٢ | ١٤,٦ | ٣٦ |

## تابع الجدول رقم (٤)

| الرقم التعريفي للرياضي | القوة العضلية القصوى (تكرار) | القوة العضلية القصوى (القيمة المئينية) | المعدل الأقصى لتوليد الشد (سم) | المعدل الأقصى لتوليد الشد (القيمة المئينية) | دورة الإطالة والتقصير (سم) | دورة الإطالة والتقصير (القيمة المئينية ) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٨١٥ | ٤٠ | ٩٠ | ٣٢ | ٣٦ | ١٥,٢ | ٤٧ |
| ٨١٦ | ٦٠ | ٩٩ | ٤٢ | ٨٦ | ١٦,٢ | ٦٤ |
| ٨١٧ | ٥٠ | ٩٨ | ٤١ | ٨٢ | ١٧,١ | ٧٨ |

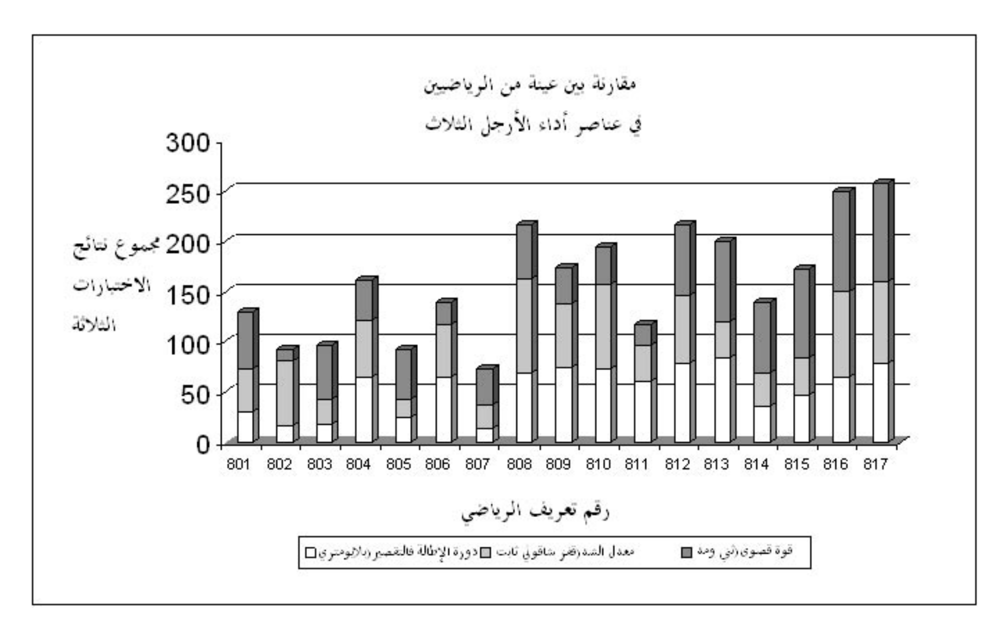
إن المشاركة النسبية لكل عنصر من العناصر الثلاثة في أداء الأرجل يمكن أن تساعد المدرب أو الرياضي على بناء البرنامج التدريبي. إذ يوضح شكل رقم (١) الأداء في الاختبارات الثلاثة بوصفها نسبة جزئية من النسبة المئوية الكاملة لذات العينة التي مثلت في جدول رقم (٤)، ويستطيع المدرب على اتخاذ قرارا تدريبيا نسبة إلى كل عنصر، فالأعلى نسبة هو الأفضل في حين الأدنى هو الأقل.




**الشكل رقم (١)**

**شكل يوضح نسبة مشاركة كل عنصر في أداء الأرجل والمتمثلة بـ١٠٠ ٪**

نتائج المثال هذا يمكن تقديمها بشكل آخر يكون ذا فائدة في المقارنة والتحليل. بالاستعانة بالقيم المئينية في الجدول رقم (٤)، فإنه يمكننا الحصول على شكل توضيحي (شكل ٢) يجمع القيم المئينية لعناصر الأداء الثلاثة (٣٠٠٪) في عمود واحد ولكل رياضي. وعليه فإن ارتفاع العمود يمثل الترتيب المئيني للرياضي وكلما ارتفع العمود، فإن ذلك يعني أداء أفضل للأرجل.




**الشكل رقم (٢)**

**شكل يوضح أداء مجموع العناصر الثلاثة لعينة من الرياضيين المشاركين**

## مناقشة النتائج

تعني الاستقلالية الإحصائية في علاقات الارتباط أن متغيري الارتباط قيد الدراسة يمثلان متغيرين مستقلين. في بحثنا هذا اتخذنا افتراضا أن متغيرات الأداء العضلي للأرجل وهي القوة العضلية القصوى والمعدل الأقصى لتوليد الشد العضلي ودورة الإطالة والتقصير هي متغيرات مستقلة، أي أن كلا منها يمثل جانبا مختلفا من جوانب الأداء العضلي. دلت النتائج على أن العلاقة بين القوة العضلية القصوى والمعدل الأقصى لتوليد الشد العضلي غير معنوية وهي ٠,١٠، وأن العلاقة بين القوة العضلية القصوى ودورة الإطالة والتقصير هي كذلك غير معنوية وهي ٠,١١. هذا الضعف في علاقتي الارتباط بين القوة العضلية القصوى من جهة وكل من متغيري المعدل الأقصى لتوليد الشد العضلي ودورة الإطالة والتقصير العضلية من جهة أخرى، يعني أن للقوة العضلية الأقصى تأثيرا مستقلا عن المتغيرين الآخرين على الأداء العضلي للأرجل. والعلاقة المعنوية الوحيدة التي وجدت هي بين المعدل الأقصى لتوليد الشد العضلي ودورة الإطالة والتقصير وهي −٠,٢٦٧. هذه النتائج تشير إلى أهمية الخواص الانقباضية للبروتينات الانقباضية لليف العضلي متمثلا بالقوة العضلية القصوى وأن هذه الأهمية لها دور مستقل عن دور المتغيرين الآخرين.

العلاقة العكسية التي وجدت بين متغيري المعدل الأقصى لبلوغ ذروة الشد العضلي و

دورة الإطالة والتقصير علاقة ضعيفة، وهي تدل على وجود استقلالية نسبية بين المتغيرين. والذي يبدو أن الانقباض الإرادي الانفجاري، والمتمثل بمعدل الفعل العصبي الكامن للألياف العضلية مستقل عن الفعل الانعكاسي للإطالة مثلما أوضحته دورة الإطالة والتقصير. إن علاقة الارتباط الضعيفة المعنوية هذه إذا أشارت إلى شئ فأنها تشير إلى أن آليتي عمل التعصيب الحركي الإرادي (أعصاب ألفا) والتعصيب الحركي اللا إرادي الانعكاسي (أعصاب جاما) هما آليتان مستقلتان بعضهما عن بعض.

لقد أبرزت نتائج هذه العينة العرضية من الرياضيين البحرينيين، أن الإنجاز العالي لاختبار ما، لا يعني بالضرورة التنبؤ بأي من إنجازي الاختبارين الآخرين. وعليه ليس من الغريب أن عدم الأخذ بعين الاعتبار الاختلاف الفردي في نتائج أداء الأرجل قد حدا بعلماء الرياضة إلى أن يجادلوا في استخدام الاختبارات الفردية على أنها متنبئات فعالة في الأداء الرياضي (Ugarkovic et al., 2002). وإن كان متطلبات أداء الأرجل يمكن أن يكون له علاقة بنوع وطبيعة الرياضة، فإن كل خاصية نوعية من خاصيات الانقباض العضلي تسهم بقدر متباين في استعداد الرياضي بدنيا للأداء في رياضته. ولكن هذا لا يعني اقتصار الإعداد على واحدة دون أخرى بل أن الثلاثة لها أهمية، وهي أهمية متفاوتة، وأن القصور في واحد أو أكثر من هذه الخواص سيؤدي إلى إضعاف الإنجاز.

لقد دلت النتائج البحثية للكثير من دراسات التدريب والتي هدفت إلى تعرف طبيعة الاستراتيجية التدريبية للأرجل وتحليلها على أن إستراتيجيات التدريب الخليط تحقق أفضل التأثيرات التدريبية (Fatouros et al., 2000). مثل هذا الاستنتاج ممكن التوقع إذا علمنا أن كل فرد له ملكات مختلفة عن الفرد الآخر للارتقاء بنوعية أداء الأرجل. وعليه فإن استجابة كل لاعب تختلف عن اللاعب الآخر حسب ملكاته وتاريخه التدريبي، وبالتأكيد النواحي الفنية المتعلقة ببرنامجه التدريبي. وعليه فمن الخطأ أن يتم تطوير وبناء البرامج التدريبية الأحادية الاستراتيجية ومحاولة تطبيقها على كل الرياضيين.

## تطبيقات عملية

إذا ما أريد لبحثنا هذا أن يكون ذا فائدة تطبيقية للرياضيين البحرينيين، فيجب علينا أولا تبني عدد من إستراتيجيات التطوير المتعلقة بالرياضة في المنطقة ومنها:

١. وجوب أن تكون هناك برامج تدريب قوة منتظمة ولكل الفرق البحرينية. وأن تكون هذه البرامج جزءا لا يتجزأ من البرنامج التدريبي الإعدادي المتكامل للرياضي. وهذا في حقيقة الأمر ليس بالجديد في عالم الإنجاز الرياضي، ولكن في عالمنا الرياضي العربي نجد أن مسار البرنامج التدريبي للقوة والذي يجب أن يكون موازيا ومستمراً مع البرنامج التدريبي المتكامل، هو المسار الحاضر الغائب ولا يندرج تحت رؤيا تكاملية بل رؤيا تفطنية لدى

الكثير من مدربينا، بمعنى أنه حتى وإن وجد برنامج تدريب القوة هذه في البرنامج التدريبي للمدرب، فإن الذهاب إلى قاعة أو صالة تدريب الأثقال على سبيل المثال لا الحصر يكون عشوائيا ومتى ما تذكر المدرب أن لاعبيه بحاجة إلى الارتقاء بقوتهم. لقد لاحظ الباحثان – وعلى قدر ارتباطهما بالرياضة سواء نظريا بوصفهما أكاديميين أو تطبيقيا من خلال الإطلاع الميداني على بعض برامج التدريب لدول متقدمة في الإنجاز الرياضي– وجود متخصص محترف دائما في تدريب القوة والإعداد لها. وهذا متطلب نحن في البحرين بشكل خاص والمنطقة العربية بشكل عام نفتقده.

٢. تبني إستراتيجيات تدريب القوة المستمر وعلى مدار السنة آخذين بعين الاعتبار النهج التدريبي ذا التوزيع الزمني periodization والذي أصبح تطبيقا عالميا شائعا.

٣. توفير صالات تدريب خاصة بالقوة، مزودة بكافة المعدات والأجهزة والأدوات الخاصة بالارتقاء بالقوة والإعداد لها. وفي ذات الوقت، إعداد مدربين مختصين ذوي شهادات كشهادة برنامج القوة والإعداد لها، بحيث يكونون ملمين بكيفية استخدام مثل تلك المعدات والأجهزة وتوجيه الرياضيين إلى الاستفادة منها.

إن نتائج بحثنا هذا وبالتأكيد نتائج كل البحوث لا تكون مفيدة إلا إذا كان هناك توجيه أو طريقة لتطبيقها عمليا. وعليه، يقدم الباحثان هنا توجها ذا ثلاثة أبعاد للتدريب على الارتقاء بأداء الأرجل من خلال تطبيق نتائجنا:

**١- بحوث التوزيع الزمني للبرنامج التدريبي:** قبل أكثر من ٣٠ عاما، قدم العالم الروسي ماتيف (Mateyeev, 1972) مفهوما جديدا في تدريب القوة، ألا وهو التوزيع الزمني للبرنامج التدريبي. وما هي إلا فترة ليست بالطويلة إلا ولاقى هذا المفهوم قبولا حول العالم وتم تبنيه أو تطبيقه في البرامج التدريبية سواء للرياضيين المبتدئين أو المتقدمين.

يعني التوزيع الزمني للبرنامج التدريبي تقسيم البرنامج التدريبي الطويل الأمد والذي اصطلح على تسميته بالدورة الكبرى macrocycle والذي في الغالب أمدها سنة تدريبية متكاملة إلى أجزاء أو دورات زمنية أصغر، تمتد على مدى أشهر، تدعى بالدورات المتوسطة mesocycle والتي بدورها تقسم إلى دورات زمنية أصغر، تمتد على مدى أسابيع تدعى بالدورات الصغرى microcycle (Bompa, 1999; McArdle et al., 2001).

وقد كتب عدد من الباحثين مقالات عرضت فيها البحوث المتعلقة بالتوزيع الزمني للبرنامج التدريبي (Fleck, 1999; Kraemer & Newton, 2000). وقد توصل هؤلاء الباحثون إلى أن بحوث التوزيع الزمني للبرنامج التدريبي تشير إلى فعالية الشدة التدريبية المنخفضة والتي يتبعها شدة تدريبية أعلى، وتدريب قوة خاص بنوع الرياضة خلال ما قبل الموسم وخلال الموسم للدورات المتوسطة. وعندما يكون هناك عدد من المواسم التنافسية للدورة الكبرى الواحدة أو في السنة الواحدة، فإنه يمكن إعادة بناء الدورة الكبرى القياسية

ذات الأمد السنوي إلى دورات كبرى ذات فترة زمنية تقل عن السنة طبقا لأوقات المواسم التنافسية، وفي هذه الحالة يمكن أن تكون الدورات الوسطية أسبوعية بدلا من شهرية.

إن أنموذج التوزيع الزمني للبرنامج التدريبي في دراستنا هذه يمكن أن يبدأ بحجم عال من تدريب الأوزان ذات الشدة المنخفضة، وهذا النوع من التدريب ينمي القوة العضلية القصوى. أما التدريب المعتدل الشدة والحجم، والتدريب العالي الشدة ذا الحجم المنخفض، فأنه سيعزز بشكل أكبر من المعدل الأقصى لتوليد الشد العضلي، أي الارتقاء بالشد الانفجاري ودورة الإطالة والتقصير العضلية أي الارتقاء بالفعل الانعكاسي للإطالة.

**٢- تدريب القدرة للأرجل والخاص بكل لاعب:** لقد أثبت هذا البحث وبشكل واضح أن تقويم ثالوث الأداء العضلي يشمل على ثلاثة عناصر مستقلة نسبيا هي القوة العضلية القصوى، والمعدل الأقصى لتوليد الشد الأقصى ودورة الإطالة والتقصير العضلية. وعلى هذا الأساس فإن أهمية هذه العناصر الثلاثة لا جدال عليها، ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هو ما هي الأهمية النسبية لهذه العناصر الثلاثة وخصوصا خلال الفترة التدريبية.بمعنى ما الوقت الزمني الذي سيخصص لكل عنصر من هذه العناصر الثلاثة في الدورة التدريبية؟. والجواب يعتمد على:

١. تقويم الحاجة الخاصة بكل لعبة أو رياضة. بمعنى ما حجم الدور الذي يلعبه العنصر في الرياضة أو اللعبة المعنية.

٢. الفترة الزمنية المخصصة للموسم التدريبي سواء خارج الموسم أو قبله أو خلاله.

٣. النتائج التي يحققها الرياضي خلال الاختبارات الخاصة بكل عنصر.

وبينما يعود الجانب الأول والثاني إلى قرار المدرب، فإن الجانب الثالث هو الذي يعنينا هنا. فمن الواضح أن التدريب الخاص بكل عنصر من العناصر الثلاثة سيؤدي إلى الارتقاء بالإنجاز أو بالأداء العضلي، ولكن يذكر دويثن (Duthie et al., 2002) وغيره أنه كلما كان المستوى الإنجازي الأولي لأي عنصر من هذه العناصر عاليا، كلما انخفضت أو قلت فعالية أو مشاركة تدريب ذلك العنصر في النتاج النهائي للتدريب أو التأثير التدريبي النهائي.

لتعرف نسبة مشاركة كل عنصر من هذه العناصر الثلاثة في أداء الأرجل، لابد أن يكون هناك مرجع معياري واضح أو متغير إحصائي تابع. ورغم أن بعض الدراسات اعتمدت القفز العمودي الذي يسبقه حركة معاكسة لاتجاه القفز كمتغير تابع، فإن ذلك لم يتم تبنيه من لدن المختصين في المجال التدريبي. كذلك، متطلبات الأداء الخاصة بكل رياضة تحيل دون توفر مرجع معياري يمكن استخدامه للحصول على تأثيرات التدريب. فالتحسن الحاصل في القفز مع التدريب على سبيل المثال لا الحصر يختلف من نتائج دراسة إلى نتائج دراسة أخرى للتدريب تأثيرات متعددة تضعف من دقة التفسير (Bobbert, 1990).

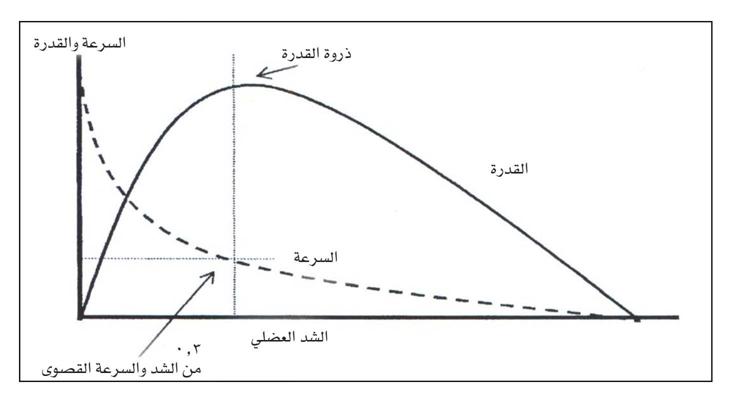
وعلى أساس من أخذ هذا الغموض بعين الاعتبار وانطلاقا من المفاهيم التي استقيت من

نتائج هذا البحث، قام الباحثان بتطوير أنموذج حسابي افترضا فيه تساوي مشاركة كل عنصر من عناصر أداء الأرجل الثلاثة والتي اقترحناها في هذه الدراسة. أي أن كل عنصر سيساهم بنسبة ٣٣,٣٣٪ إلى متغير القدرة الوظيفية للأرجل، مع إمكانية التعديل في هذه النسب حسب خصوصية الرياضة، وهذا يترك للبحوث المستقبلية أو أراء المختصين المحترفين، لأنه خارج نطاق هذا البحث. أما حاجة الرياضي التدريبية الخاصة فقد اشتقت من نتائج أدائه لكل عنصر من العناصر الثلاثة والتي حولها الباحثان إلى نتائج مئينية.

**٣- نماذج تمارين بدنية عامة لأداء الأرجل:** طبقا لنتائج تقويم أداء الأرجل لهذه الدراسة، أسهم تدريب الحجم العالي خلال فترة خارج الموسم في تطوير القوة العضلية القصوى إذ انعكس ذلك على نتائج اختبار القوة العضلية القصوى. أما تدريب الشدة المعتدلة والعالية، فقد أسهما في تطوير الشد الانفجاري والفعل الانعكاسي للإطالة إذ انعكس ذلك على نتائج اختبار المعدل الأقصى لتوليد الشد العضلي ونتائج اختبار دورة الإطالة فالتقصير العضلية.

يقوم اختيار التمارين البدنية بوظيفة هامة في إحداث التأثير التدريبي المنشود. وقبل اختيار تمرين بدني دون غيره، لابد أن تتوافر قاعدة أو أساس علمي نظري يبرر الاختيار أو يدعم كفة اختيار هذا التمرين دون غيره. وبالاستعانة بنماذج لبرامج تدريبية عامة، فإنه غالبا ما يتم اختيار الأوزان التحميلية لتمارين المقاومة ذات التحميل الفائق نسبة إلى التكرار الأحادي الأقصى (Bompa, 1999;). وعليه فأن بناء أو إعداد جداول تحميل الأوزان نسبة إلى التكرار الأحادي الأقصى (وهو الذي قام به الباحثان في هذه الدراسة)، سيكون مفيدا مع مثل هذه البرامج التدريبية. ومن ناحية خاصة، وكون أن البحوث تشير إلى أن أفضل نتائج تمارين ثني ومد الركبتين مع القفز بحمل الأوزان يكون مع وزن ٣٠٪ من التكرار الأحادي القصوي لتمرين ثني ومد الركبتين (McBride et al., 2002)، فأنه يمكن اختيار الأوزان الخاصة بكل رياضي من خلال المقارنة العرضية لنتائج الرياضي مع القيم أو الأوزان التي تزودنا بها هذه الدراسة. ويستطيع الباحثان هنا التأكيد على أن ما طرح ينطبق على معظم برامج تدريب القوة للألعاب الرياضية، ويتفق مع قاعدة الميكانيكية الحيوية المتعلقة بتمارين السلسلة الحركية المغلقة ذات الأساس الأرضي (Snyder-Mackler, 1996).

ويمكن الحصول على برنامج تدريبي معد بعناية جيدة خاص بكل رياضي من خلال الربط بين تحديد الحاجة التدريبية ونوع التمارين المختارة وتوزيعها التوزيع الزمني المرن على الدورات التدريبية المتوسطة الثلاث للتوزيع الزمني للبرنامج التدريبي إلا وهي: خارج الموسم وقبل الموسم وخلال الموسم على ألا يؤخذ بعين الاعتبار ما بعد الموسم بما يشمل الراحة والتمارين الخفيفة. والشكل رقم (٣)، يقدم مخططا للتدريب حسب التوزيع الزمني للبرنامج التدريبي، وقد قسم المخطط إلى (٣) دورات وسطية متساوية.




**شكل رقم (٣)**
**مخطط أساس للتدريب حسب التوزيع الزمني للبرنامج التدريبي**

ويقدم الشكل رقم (٤) مخطط تدريبيا أكثر تعقيدا حسب نموذج التوزيع الزمني. وهو مخطط أوسع وأشمل من المخطط السابق ويعكس أهمية متفاوتة أو متباينة لكل عنصر من عناصر الأداء الثلاثة وذلك ضمن الدورة التدريبية الوسطية.

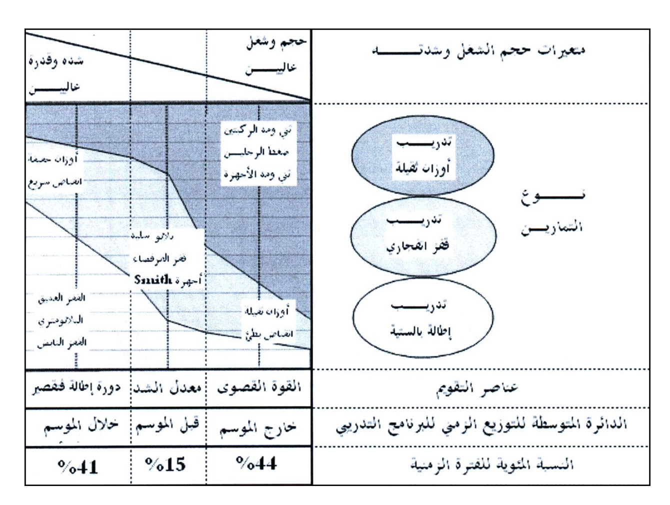
ومن هذا التفاوت في أهمية العناصر الثلاثة يمكننا تعرف الدورة الوسطية أو الموسم الرياضي والذي سيتم خلاله التأكيد على عنصر أو آخر. إذ يمكننا أن نلاحظ على سبيل المثال لا الحصر أنه في الدورة الوسطية لخارج الموسم الرياضي، إن التأكيد على تطوير القوة العضلية القصوى ولتصل إلى ٧٥٪ من الـ٣٣٪ المخصصة للموسم، في حين لم يرتق التأكيد على تطوير المعدل الأقصى لتوليد الشد العضلي ودورة الإطالة والتقصير العضلية إلا إلى ٢٠٪ و ١٠٪ على التوالي من الـ٣٣٪ المخصصة للموسم. كذلك يجدر الملاحظة أن التأكيد على تطوير القوة العضلية القصوى يأخذ منحنى تنازليا مع اكتمال الدورة الكبرى، وعلى عكس ذلك أي تصاعديا مع تطوير الفعل الانعكاسي للإطالة، أي دورة الإطالة فالتقصير العضلية، والمنحى الخليط إن صح التعبير لتطوير المعدل الأقصى لتوليد الشد العضلي إذ أخذ المنحى شكل الناقوس لتصاعده تدريجيا لبلوغ القمة خلال الدورة الوسطية قبل الموسم وليعود إلى الانخفاض التدرجي، وليصل إلى أدنى مستوياته خلال الدورة الوسطية خلال الموسم عائدا إلى مستويات البداية. ومن الواضح هنا، أن الارتباط بين الدورات التدريبية الوسطى أصبح أكثر تعقيدا، وهذا ما يجعل البرنامج التدريبي انسيابيا كوحدة واحدة رغم أننا بنيناه من وحدات تدريبية أو من أجزاء أصغر.

| متغيرات حجم الشغل وشدته | حجم وشغل عاليين ⟷ | | شدة وقدرة عاليين |
|---|---|---|---|
| نوع التمارين: تدريب بالأوزان الثقيلة | %70 | %15 | %10 |
| نوع التمارين: تدريب القفز الانفجاري | %20 | %70 | %20 |
| نوع التمارين: تدريب الإطالة البالستية | %10 | %15 | %70 |
| عناصر التقويم | القوة العضلية القصوى | المعدل القصوي لتوليد الشد | دورة الإطالة فالتقصير |
| الدائرة المتوسطة للتوزيع الزمني للبرنامج التدريبي | خارج الموسم | قبل الموسم | خلال الموسم |
| النسبة المئوية للفترة الزمنية | %33 | %33 | %33 |

**الشكل رقم (٤)**

**مخطط تدريبي الجرعات التدريبية ضمن إطار التوزيع الزمني للبرنامج**

التعديل النهائي في مخطط البرنامج التدريبي الذي يعتمد أساس التوزيع الزمني للبرنامج التدريبي، يشمل على تنظيم الجرعات التدريبية الخاصة. ويمكن تحقيق ذلك من تنظيم أو تعديل الوقت المخصص لكل دورة وسطية حسب حاجة الرياضي. وإذا ما استعنا بالمثال الذي قدمه الباحثين والمتعلق باللاعب رقم ٨٠٢، فإن نسبة الوقت المخصص من الوقت الكلي للبرنامج التدريبي ولكل عنصر من العناصر الثلاثة سيكون ٤٤٪ و١٥٪ و٤١٪ على التوالي شكل رقم (٥) يوضح ذلك.




**شكل رقم (٥)**

**مخطط تدريبي يعتمد على التوزيع الزمني للبرنامج التدريبي**

**التوصيات**

في ضوء نتائج الدراسة وتفسيرها أمكن التوصل إلى التوصيات التالية:

– يرى الباحثان أن التعديل المستمر للمعلومات المحضة التي بني على أساسها القياسات أو الإحصاء المئيني في هذه الدراسة يمكن أن يعود بفائدة جمة على المدربين والرياضيين، وهو ما يوصي به الباحثان ويؤكدان عليه.

– اعتمد استخدام أنموذج حسابي لتقدير الوقت اللازم لتطوير عناصر أداء الأطراف السفلى في هذا البحث، على افتراض الوزن المتساوي لعناصر الأداء المقترحة. ويوصي الباحثان هنا بالقيام ببحوث تدريب لتهذيب أو تعديل العلاقة الزمنية بين هذه العناصر، إذ لا شك أن مثل هذه البحوث ستسهم في توضيح هذه العلاقة والتداخل فيما بينها، وبالتالي تبني أوزان متباينة حسب أهمية ومشاركة كل عنصر من العناصر المقترحة.

– أهمية عناصر الأداء الثلاثة المقترحة ستختلف باختلاف الرياضة الممارسة. وعليه يقترح الباحثان إجراء بحوث في ذات السياقّ، ولكن لرياضات مختلفة لتعرف مدى أهمية كل عنصر من عناصر الأداء المقترحة في للرياضة المعنية وهذا سيساعد على بناء أفضل للبرامج التدريبية.

**المراجع**

Al-Nashash, H.A. & Al-Kurdi, Z.D. (1993). New method for estimating explosive anaerobic leg power. **Journal of Biomedical Engineering,15**, 430-434.

Bauer, T.; Thayer, RE. & Baras, G. (1990). Comparison of training modalities for power development in the lower extremity. **Journal of Applied Sport Science Research, 4**,115-121.

Behnke, A.R. & Wilmore, J.H. (1974). **Evaluation and regulation of body build and composition.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bobbert, M.F. (1990). Drop jumping as a training method for jumping ability. **Sports Medicine**, 1, 7-22.

Bobbert, M.F. (2001). Dependence of human squat jump performance on the series elastic compliance of the triceps surae: a simulation study. **Journal of Experimental Biology, 204** (3), 533-542.

Bompa, T.O. (1999). **Periodization: Theory and methodology of training.** Champaign, IL: Human Kinetics.

Bosco, C. and Komi, P.V. (1979). Mechanical characteristics and fiber composition of human leg extensor muscles. **European Journal of Applied Physiology, 24,** 21-32.

Cronin, J.G.; McNair, P.J. and Marshall, R (2000). The role of maximal strength and load on initial power production. **Medicine and Science in Sports and Exercise, 32,** 1763-1769.

Duthie, G.M.; Young, W.B. & Aitken, D.A. (2002). The acute effects of heavy loads on jump squat performance: an evaluation of the complex and contrast methods of power development. **Journal of Strength and Conditioning Research, 16**, 530-538.

Fatouros, I.G.; Jamurtas, A.Z.; Leontsim, D.; Taxildaris, K.; Aggelousis. N.; Kostopoulos, N. & Buckenmeyer, P. (2000). Evaluation of plyometric exercise training, weight training, and their combination on vertical jumping performance and leg strength. **Journal of Strength and Conditioning Research, 14,** 470-476

Ferguson, G.A. (1966). **Statistical analysis in psychology and education.** New York: McGraw-Hill.

Fleck, S.J. and Kraemer, W.J. (1997). **Designing resistance training programs.** Champaign, IL: Human Kinetics.

Fleck, S.J. (1999). Periodized strength training: a critical review. **Journal of Strength and Conditioning Research, 13**, 82- 83.

Hakkinen, K. & Komi, P.V. (1985a). Changes in electrical and mechanical behavior of leg extensor muscle during heavy resistance strength training. **Scandinavian Journal of Sports Science, 7**, 55-64.

Harman, E.; Rosenstein, M.; Fiykman, P. & Rosenstein, R. (1990). The effects of arms and countermovement on vertical jumping. **Medicine and Science in Sports and Exercise, 22,** 825-833.

Harris, G.R.; Stone, M.H.; O'Bryant, H.; Proulx, C.M. & R Johnson (1999). Short term performance effects of high speed, high force and combined weight training. **Journal of Strength and Conditioning Research, 13,** 14-20.

Harris, G.R.; Stone, M.H.; O'Bryant, H.S.; Proulx, C.M. & Johnson, R.L. (2000). Short term performance effects of high speed, high force or combined weight training. **Journal of Strength and Conditioning Research, 14,** 14-20.

Hatfield, F. (1989). **Power: A scientific approach**. Chicago: Contemporary Press.

Ives, J.C. & Shelley, G.A. (2003). Psychophysics in functional strength and power training: Review and implementation framework. **Journal of Strength and Conditioning Research, 17,** 177-186.

Kim, P.S.; Makyhew, J.L. & Peterson, D.F. (2002). A modified YMCA bench press test as a predictor of 1 repetition maximum bench press strength. **Journal of Strength and Conditioning Research, 16,** 440-445.

Knuttgen, H.G. & Kraemer, W.J. (1987). Terminology and measurement in exercise performance. **Journal of Applied Sport Science Research, 1**(1), 1-10.

Kraemer, W.J. and Newton, R.U. (2000). Training for muscular power. **Physical Medicine and Rehabilitation Clinician, 11,** 341.

Mateyeev, L. (1972). **Periodisierang des sportlichen training.** Berlin: Berles & Wemitz.

Mayhew, J.L.; Ball, T.E.; Arnold, M.E. & Bowen, J.C. (1992). Relative muscular endurance performance as a predictor of bench press strength in college men and women. **Journal of Applied Sport Science Research, 6,** 200-206.

McArdle, W.D.; Katch, F.I. & Katch, V.L. (2001). **Exercise Physiology.** Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.

McBride, J., Triplett-McBride, T.T.; Davis, A. & Newton, R. (1999). A comparison of strength and power characteristics between power lifters, Olympic lifters and sprinters. **Journal of Strength and Conditioning Research, 13,** 58-66.

McBride, J.M.; Triplette-McBride, T.; Davie, A. & Newton, R.U. (2002). The effect of heavy- vs. light-load jump squats on the development of strength, pos and speed. **Journal of Strength and Conditioning Research, 16,** 75-82.

Moss, B.M.; Refsnes, P.E.; Abildgarrd, A.; Nicolaysen, K. & Jensen, J. (1997). Effects of maximal effort strength training with different loads on dynamic strength, cross-sectional area, load-power and load-velocity relationships. **European Journal of Applied Physiology, 75,** 193-199.

Perrine, J.J. (1986). **The biophysics of muscle power output: Methods and problems with measurement.** In: N.L. Jones, N. McCartney & A.J. McComas (eds.) (pp. 15-26). Human Muscle Power. Champaign, IL: Human Kinetics.

Schmidtbleicher, D. (1992). **Training for power events.** In: P.V. Komi (ed.) (pp. 381-395). Strength and Power in Sport. Boston: Blackwell Scientific Publications.

Semmier, J.G. & Enoka, R.M. (2001). **Neural contribution to changes in muscle strength.** In: V.M. Zatsiorsky (ed.) (pp. 3-20). Biomechanics in Sport. Blackwell Scientific Publications.

Snyder-Mackler, L. (1996). Scientific rationale and physiological basis for the use of closed kinetic chain exercise in the lower extremity. **Journal of Sports Rehabilitation, 2,** 2-12.

Stone, M.H.; O'Bryant, H.S.; McCoy, L.; Coglianese, R.; Lehmkuhl, M. & Schilling, B. (2003). Power and maximum strength relationships during performance of dynamic and static weighted jumps. **Journal of Strength and Conditioning Research, 17,** 140-147.

Ugarkovic, D.; Matavulj, D. & Kukolj, M. (2002). Standard anthropometric, body composition and strength variables as predictors of jumping performance in elite junior athletes. **Journal of Strength and Conditioning Research, 16,** 227-230.

Vanderburgh-Voigt, M.; Simonsen, E.B.; Dyhre-Poulsen P. & Klausen, K. (1995). Mechanical and muscular factors influencing the performance in maximal vertical jumping after different prestretch loads. **Journal of Biomechanics, 28**:293-307.

Vitasalo, J.T. and Komi, P.V. (1981). Interrelationships between electromyographic, mechanical, muscle structure and reflex time measurements in man. **Acta Physiologica Scandinavica, 111,** 97-103.

Young, W.B. (1993). Training for speed/strength: Heavy versus light loads. **National Strength and Conditioning Association Journal, 15,** 34-42.

المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# الباب الثاني

# التقارير عن الندوات والمؤتمرات

المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# تقرير حول ملتقي التعليم العالي من أجل التنمية
# ٣-٤ يونيو ٢٠٠٧، جامعة البحرين

إعداد
د. فيصل حميد الملاعبدالله
مدير التحرير

نظمت جامعة البحرين تحت رعاية رئيسها الدكتور إبراهيم بن محمد أحمد جناحي، ملتقى "التعليم العالي من أجل التنمية"، بالتعاون مع سفارة الولايات المتحدة الأمريكية في مملكة البحرين، وحضر فعاليات الملتقى السفير الأمريكي لدي مملكة البحرين وليام مونرو، وعدد من المدعوين وأعضاء الهيئة الأكاديمية بالجامعة.

وأقيمت فعاليات الملتقى على مدى يومي الثلاثاء والأربعاء الخامس والسادس من شهر يونيو ٢٠٠٧م في القاعة ٤٧ ببهو الإدارة بمقر جامعة البحرين بالصخير. وركز الملتقى على التحديات والقضايا التعليمية الهامة التي تواجه البلدان النامية لإعادة تنظيم التوسع في التعليم العالي به، وكيفية الاستفادة– في هذا المجال– من الخبرات القيمة لدى الدول والمؤسسات على مستوى العالم.

وألقى سعادة رئيس جامعة البحرين الدكتور إبراهيم بن محمد أحمد جناحي خلال حفل الافتتاح كلمةً أشار فيها "إن هذا الملتقى يمثّل حدثاً هامّاً في إطار تطلعنا إلى مستقبل التعليم العالي وتطويره". كما أضاف "إن هذا الملتقى يطرق موضوعاً ذا أهمية كبرى في صلب استراتيجيات واهتمامات المملكة، وقد أصبح التعليم العالي جزءاً أساسيّاً من الاقتصاد المحلي والعالمي وعالم إنتاج المعرفة".

بعد ذلك ألقى سفير الولايات المتحدة الأمريكية السيد وليام مونرو كلمةً عبرَّ فيها عن فخره وتقديره للجهود المبذولة في سبيل تنظيم ملتقى يناقش هذا الموضوع الهام، وقال إنه "دائماً يرحِّب بالفرص التي تمكنه من الالتقاء بطلبة جامعة البحرين"، وأكد أهمية موضوع الملتقى قائلاً: "قد يبدو موضوع الملتقى (التعليم العالي من أجل التنمية) موضوعاً بسيطاً، إلا أن تلك الكلمات البسيطة تعبرِّ في مكنونها عن أهمية ذلك الدور الذي يلعبه التعليم العالي في التنمية الاقتصادية". كما ألقى المنسق العام للملتقى عميد كلية تقنية المعلومات الدكتور خالد الرويحي كلمةً اشار فيها إلى إن ملتقى "التعليم العالي من أجل التنمية" يهدف إلى التركيز على القضايا والتحديات الأساسية التي تواجه البلدان النامية في موضوع إعادة هيكلة التوسع في التعليم العالي.

وطرح الملتقى في الجلسة الأولى في يومه الأول ورقةً بعنوان "التنمية الاقتصادية والتعليم العالي: ما يجب وما لا يجب"، قدَّمها المتحدِّث الرئيسي الأول في الملتقى البروفسور محمد كريم، نائب رئيس جامعة أولد دومينيون للبحث العلمي في نورفلك بولاية فرجينيا في الولايات المتحدة الأمريكية، الذي يعمل في الهيئة الاستشارية للبحث والتكنولوجيا لدى حاكم ولاية فرجينيــا. وركز البروفسور كريم في ورقته على كيفية ربط النتاج البحثي والعلمي للجامعات بالاقتصاد، وأكد قدرة مراكز البحوث في مؤسسات التعليم العالي على حلِّ المشاكل الاقتصادية التي يعانيها المجتمع، وحثَّ هذه المراكز على استثمار قدراتها العلمية في علاج صعوبات الاقتصاد المحلي والاقتصاد العالمي. وتطرق كريم إلى عرض الخدمات البحثية التي تقدِّمها جامعة أولد دومينيون التي يعمل بها، وعرض بعض التجارب البحثية التي طُبِّقت وأسهمت في حلِّ مشاكل الاقتصاد في عدة مجالات، مثل مجال المواصلات، وتعرَّض هنا إلى مشروع قطار "ماغلف – Maglev"، الذي يتميز بالسرعة والاقتصادية والهدوء، شارحاً أهمَّ مراحل هذا المشروع البحثي، وعلاقته بتنمية الاقتصاد، وحلِّ المشاكل المرتبطة بالمواصلات. وتطرَّق في ختام ورقته إلى إنجازات مركز البحوث بجامعة أولد دومينيون خلال السنوات الخمس الماضية.

وفي الجلسة الثانية من اليوم الأول، طرح الملتقى ورقةً بعنوان "إعادة تشكيل التعليم الهندسي والعلمي وتقنية المعلومات لخدمة التنمية"، وقدَّم الورقة المتحدِّث الرئيسي الثاني في المؤتمر البروفسور تاج محي الدين، أستاذ هندسة التكنولوجيا الميكانيكية في جامعة أولد دومينيون بالولايات المتحدة، كما أن البروفيسور محيي الدين يعمل إلى جانب عمله في جامعة أولد دومينيون مستشاراً لجامعة البحرين في تقويم الاعتمادية. ويتمتع أيضاً بخبرة تزيد على ٢٥ عاماً في مجال الصناعة والعلوم الأكاديمية. أشار البروفيسور محيي الدين في ورقته إلى أن مجتمعات الدول النامية وشعوبها تواجه تحديات وعقبات على الصعيدين التقني والهندسي على وجه التحديد، وذلك نتيجةً للتغيرُّات التي يشهدها العالم، وما يصاحبها من متطلبات تبعاً لذلك. وفي هذا السياق، ركز البروفيسور محيي الدين على جامعة البحرين، وذكر العقبات التي تعترضها وكيفية تجاوزها. ودعا جامعات التعليم العالي ومعاهده إلى تغيير سياساتها وأنظمة الاعتمادية الخاصة بها، وبرامجها وطرق تدريسها، لتنسجم مع متطلبات العصر ومتطلبات سوق العمل في خريجيها.

وإلى جانب الورقتين السابقتين طرحت ورقة ثالثة حول "حوسبة المناهج وصعوباتها الاقتصادية"، قدَّمها البروفسور جون إمباجليازو أستاذ علوم الكمبيوتر في جامعة هوفسترا في نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية، وهو خبير ومستشار في مجالات المناهج والتقويم والاعتماد الأكاديمي، وعضو في عدة مؤسسات وجمعيات في مجال الحوسبة، ونال عدداً من الجوائز التقديرية الكبيرة. وبدأ البروفسور إمباجليازو حديثه بتقديم نبذة تاريخية عن

حوسبة المناهج، تضمَّنت أمثلةً مبكرةً في حوسبة عدة برامج في المجال التقني تعود إلى فترة الستينات. ثمَّ قدَّم مقترحات تهدف إلى تطوير البرامج الأكاديمية في علوم الحاسوب، واستعرض ضمن ذلك المقصود بحوسبة البرامج، مؤكداً أنه يجب تطوير حوسبة التعليم بغض النظر عن العولمة التي يشهدها العالم. وأوصى بضرورة اتخاذ بعض الخطوات التي تهدف إلى إيجاد نظام تعليم جيِّد، مثل إعداد الطلبة ليتمكنوا من التعامل مع عولمة الاقتصاد وأثرها في مستقبلهم الوظيفي، وتأكيد أهمية حرص الجامعات على إعداد طلبة مبدعين ومبتكرين، الأمر الذي من شأنه أن يُسهم في إفادة المجتمعات التي تنتمي إليها تلك الجامعات.

وأضاف البروفسور إمباجليازو أن النظام التعليمي الجيِّد يتطلب استخدام التقنية المناسبة، وإعداد مناهج قوية، وأخيراً استقطاب الأساتذة الجيِّدين. وقد حثَّ الجامعات على دراسة الآثار الاقتصادية لمناهجها الدراسية، وبينَّ موقف منطقة الخليج من العولمة، وناقش الاعتبارات المترتبة على جامعاتها وقطاعيها التجاري والصناعي لكي تنسجم حوسبة المناهج مع حاجات كلا القطاعين.

وفي اليوم الثاني للملتقى عقدت طاولة مستديرة ناقش خلالها المتحدثين الرئيسين مواضيع الملتقي، ترأسها المنسق العام للملتقى عميد كلية تقنية المعلومات الدكتور خالد الرويحي وحضرها عدد من المدعوين.

وفي ضوء فعاليات هذا المتلقي المختلفة من المحاضرات الرئيسية، وحوار الطاولة المستديرة، وبناء على ما جري من حوارات ومناقشات حول هذه الفعاليات المختلفة، توصل الملتقي إلى توصيات ذات توجهات علمية تطبيقية تشكل في مجموعها إطار عمل لتوظيف مخرجات التعليم العالي في علمية التنمية.

# الباب الثالث

# ملخصات الرسائل الجامعية

269
المجلد 8 العدد 3 سبتمبر 2007

# ضغوط العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي والأداء المهني لدى معلمي التربية الرياضية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية بمملكة البحرين

إعداد
الطالبة: عائشة راشد العامر

إشراف
أ.د. عادل محمد النشار أ.د. إخلاص محمد عبدالحفيظ

تاريخ المناقشة: ٢٠٠٧/١/٢٢

## ملخص الدراسة

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط المهنية وكل من الرضا الوظيفي، والأداء المهني لدى معلمي التربية الرياضية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، وكذلك التعرف على الفروق بين معلمي التربية الرياضية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية في كل من: الضغوط المهنية، والرضا الوظيفي، والأداء المهني.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي حيث أنه المنهج المناسب لطبيعة هذا البحث، واشتمل مجتمع البحث على معلمي التربية الرياضية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية بمملكة البحرين و البالغ قوامه (٣١١) معلم ومعلمة.

وقد قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية قوامها (١٨٠) من معلمي التربية الرياضية يمثلون نسبة (٥٨٪) من مجتمع البحث بواقع (٤٥) من المعلمين، و(٤٥) من المعلمات من كل مرحلة تعليمية. وتضمنت ادوات البحث عدة مقاييس، هي: مقياس الضغوط المهنية، ومقياس الرضا الوظيفي، ومقياس الأداء المهني.

وقد أشارت أهم النتائج إلى ما يلي:

١- توجد علاقة ارتباطيه سلبية ودالة إحصائيا بين الضغوط المهنية والرضا الوظيفي لدى كل من: معلمين ومعلمات التربية الرياضية بالمرحلة الإعدادية، ومعلمات التربية الرياضية بالمرحلة الثانوية، وغير دالة إحصائيا لدى معلمين التربية الرياضية بالمرحلة الثانوية.

٢- توجد علاقة ارتباطيه وسلبية ودالة إحصائيا بين الضغوط المهنية والأداء المهني لدى معلمات التربية الرياضية بالمرحلة الإعدادية، وغير دالة إحصائيا لدى كل من: معلمين التربية الرياضية بالمرحلة الإعدادية، ومعلمين ومعلمات التربية الرياضية بالمرحلة الثانوية.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمين التربية الرياضية بالمرحلتين الإعدادية

والثانوية، وبين معلمات التربية الرياضية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، وبين المعلمين والمعلمات بالمرحلة الإعدادية، والمعلمات بالمرحلة الثانوية في الضغوط المهنية.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمين ومعلمات التربية الرياضية بالمرحلة الإعدادية في الرضا الوظيفي لصالح المعلمات.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمين التربية الرياضية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، وبين معلمات التربية الرياضية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، وبين معلمين ومعلمات التربية الرياضية بالمرحلة الثانوية في الرضا الوظيفي.

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمين ومعلمات التربية الرياضية بالمرحلة الإعدادية في الأداء المهني لصالح المعلمات.

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمين التربية الرياضية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، وبين معلمات التربية الرياضية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، وبين معلمي ومعلمات التربية الرياضية بالمرحلة الثانوية في الأداء المهني.

وفي ضوء ما تم الوصول إليه من نتائج أوصت الباحثة بما يلي:

١- الاهتمام بالتعرف على المشكلات المهنية للمعلمين، وتهيئة المناخ التربوي المناسب لهم لكي يتمكنوا من أداء واجباتهم المهنية في بيئة نفسية سليمة تشجعهم على الإنجاز والابتكار.

٢- العمل على أن تسود العلاقات الودية بين معلمي التربية الرياضية والإدارة المدرسية من أجل توفير المناخ النفسي الملائم لبيئة العمل.

٣- العمل على تشجيع معلمي التربية الرياضية من خلال الحوافز المادية والمعنوية للمتميزين منهم.

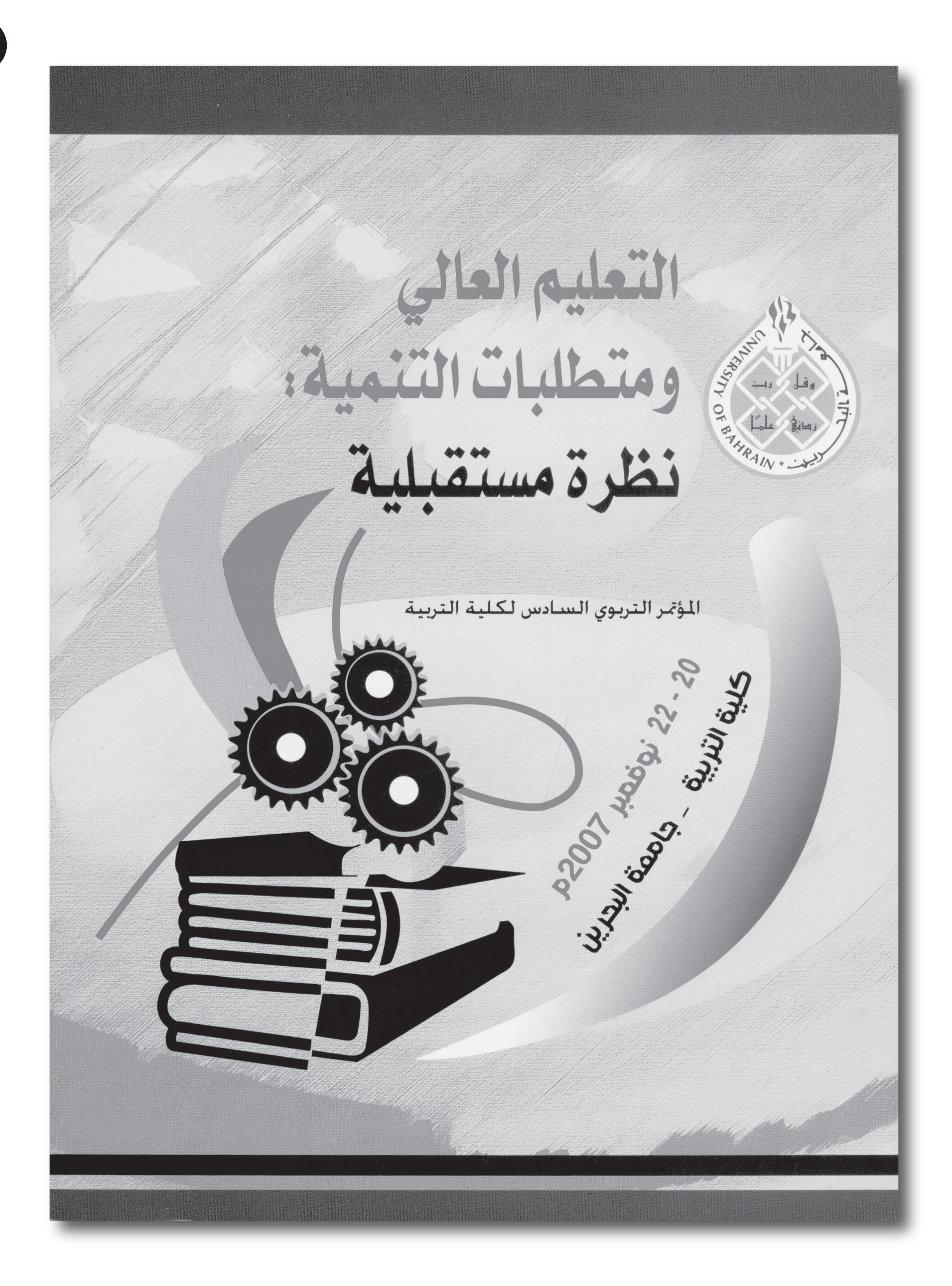
٤- العمل على أن تتم عملية التوجيه التربوي للمعلمين على أسس موضوعية وعادلة وبأسلوب تربوي تقدم فيه الإرشادات مع مراعاة عدم التركيز على الجوانب السلبية في الأداء، الأمر الذي يساعد على ارتفاع مستوى رضائهم عن مهنتهم ويشجعهم على بذل المزيد من الجهد.

٥- العمل على توفير الفرص المناسبة للمعلمين للارتقاء بمستوى أدائهم المهني من خلال الندوات، والدورات التدريبية والبعثات.

٦- العمل على إعطاء المعلمين قدرا مناسبا من السلطة والحرية للقيام بمسئولياتهم وواجباتهم في ضوء ظروف العمل.

٧- يجب على المسئولين مراعاة أن تكون معايير الترقية والمكافآت واضحة وعادلة مما يوفر للمعلمين الأمن النفسي والاستقرار.

٨- وضع إستراتيجية للتخفيف من حدة الضغوط التي يعاني منها معلمي التربية الرياضية.


التعليم العالي
ومتطلبات التنمية:
نظرة مستقبلية
UNIVERSITY OF BAHRAIN
المؤتمر التربوي السادس لكلية التربية
20 - 22 نوفمبر 2007م
كلية التربية _ جامعة البحرين

## أهداف المؤتمر

يهدف هذا المؤتمر إلى دعم العلاقة القائمة بين التعليم العالي والتنمية من خلال العمل على تجويد التعليم العالي، وتمهينه، ودعمه بالتكنولوجيا التربوية المتطورة، وبأساليب التقويم التربوي الحديثة، وتسليط الضوء على أنظمة التعليم العالي والتجارب العالمية الهادفة إلى تطويره.

## المحاور الرئيسة والفرعية للمؤتمر

* أولا: تمهين التعليم ومتطلبات التنمية:

  * العلاقة بين الجامعة والمجتمع.
  * الاحتراف الأكاديمي، والتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس.
  * التوجهات الحديثة في تمويل التعليم العالي، والبحث العلمي.

* ثانياً: التكنولوجيا في التعليم العالي:

  * التكنولوجيا، وتصميم المقررات الدراسية وتطويرها
  * التكنولوجيا، وإدارة التعليم العالي.

* ثالثاً: التقويم في التعليم العالي:

  * تقويم مؤسسات التعليم العالي.
  * تقويم الطلبة.

* رابعا: أنظمة التعليم العالي وتجاربه المختلفة:

  * أنظمة التعليم العالي.
  * نماذج وخبرات عالمية من التعليم العالي.
  * البحث العلمي والتعليم العالي.

## استمارة التسجيل

على الراغبين في المشاركة في المؤتمر بالبحث أو الحضور إلى المؤتمر، ملء استمارة التسجيل وإرسالها عبر البريد الإلكتروني الخاص بالمؤتمر أو بالفاكس.

الاسم:..................................................................................................
الوظيفة:........................................ التخصص:..........................................
الجهة أو المؤسسة التابع لها:..........................................................................
عنوان المراسلة:........................................................................................
رقم التليفون: المكتب:.............................. المنزل:......... .................................
رقم الفاكس:.................................... النقال : .......................................
البريد الإلكتروني:.......................................................................................
عنوان البحث/ الدراسة:.................................................................................
..............................................................................................................
المجال أو المحور الذي ينسب إليه البحث/ الدراسة:..................................................
..............................................................................................................

## بيانات تأشيرة الدخول (الفيزا)

إذا كان المشارك في المؤتمر من غيرمواطني دول مجلس التعاون، عليه ملء البيانات الآتية، وإرسالها عبر البريد الإلكتروني الخاص بالمؤتمر أو بالفاكس مع إرفاق صورة من جواز السفر.
الجنسية:........................................ ..........رقم جواز السفر:..................................
جهة إصداره:.........................................تاريخ إصداره:........................................
تاريخ انتهاء صلاحيته:..................................................................................

## رسوم المشاركة في المؤتمر

* المشارك من داخل مملكة البحرين: ١٠٠ دينار بحريني.
* المشارك من خارج مملكة البحرين :٢٥٠ دولار أمريكي.
* يتحمل المشارك من خارج مملكة البحرين مصاريف الإقامة والسفر.
* يعفى من رسوم المشاركة أصحاب البحوث المقبولة للعرض في المؤتمر.
* الرجاء إرسال الحوالة المالية أو الشيك المصرفي باسم جامعة البحرين مرفقة مع استمارة المشاركة.
* ترسل استمارة التسجيل في موعد أقصاه ١٥/٦/٢٠٠٧.
* للمزيد من المعلومات حول أماكن الإقامة وأسعار الفنادق، يتم الرجوع إلى الموقع الإلكتروني للمؤتمر.

## شروط كتابة البحث

يشترط في البحوث أو الدراسات المقدمة للمؤتمر ما يأتي:

١– التزام الباحث بمنهجية البحث العلمي في إعداد البحث أو الدراسة، وكتابتهما بالطريقة التي اقترحتها جمعية علم النفس الأمريكية (APA Style)، وفق التصميم الآتي:

* أن يكون الفراغ بين كل سطر وآخر مسافة مفردة (Single).
* أن تتم الكتابة بالبنط ١٢.
* أن يكون خط الكتابة من نوع (Simplified Arabic).
* أن تكون العناوين مكتوبة بخط غليظ (Bold) من بنط ١٤.
* أن يكون نظام الكتابة ٢٠ سم × ١٣ سم.
* أن يترك هامش من الجوانب الأربعة للصفحة مقداره ٢،٥ سم.

٢– انسجام موضوع البحث أو الدراسة مع أهداف المؤتمر ومحاوره.

٣– كتابة البحث أو الدراسة بإحدى اللغتين العربية أو الانجليزية.

٤– تقديم الباحث ملخصا للبحث أو الدراسة بما لا يزيد عن صفحة واحدة في موعد أقصاه ٢٠٠٧/٦/١٥ باللغتين العربية والانجليزية.

٥– يقدم الباحث نسختين من البحث أو الدراسة لا تزيد عدد صفحات النسخة الواحدة عن (٢٠) صفحة مع نسخة من البحث على قرص حاسوب، أو عن طريق البريد الالكتروني للمؤتمر في موعد أقصاه ٢٠٠٧/٠٩/٠١.

٦– تخضع جميع البحوث المقدمة للمراجعة من قبل اللجنة العلمية للمؤتمر.

٧– سيتم نسخ البحوث المقبولة في الكتاب الإلكتروني للمؤتمر (CD-Rom).

٨– تكون المراسلات على العنوان التالي:

أ.د. خليل إبراهيم شبر المنسق العام للمؤتمر
جامعة البحرين – كلية التربية – قسم المناهج وطرق التدريس
ص. ب: ٣٢٠٣٨، الصخير، مملكة البحرين
رقم التليفون: ٠٠٩٧٣–١٧٨٧٦٠٤٧
رقم الفاكس: ٠٠٩٧٣–١٧٦٨١٣٧٩
البريد الالكتروني: hed@edu.uob.bh
موقع الإنترنت: http://www.hed.uob.edu.bh